

**PLANEACIÓN DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA**

MAYORGA SULBARAN DENIS

SANDOVAL FONTALVO CYNTHIA

**UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BARRANQUILLA**

2020

**PLANEACIÓN DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA**

**MAYORGA SULBARAN DENIS
SANDOVAL FONTALVO CYNTHIA**

**Este trabajo de grado es presentado como requisito para optar el título de Magíster en
educación**

Asesor (a)

LILIANA CANQUIZ RINCÓN

**UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BARRANQUILLA**

2020

Resumen

Partiendo de la importancia que supone la comprensión lectora y la planeación como parte fundamental del delineamiento del proceso enseñanza aprendizaje; el presente trabajo de investigación sistematiza en su contenido lineamientos metodológicos relacionados con el desarrollo de la competencia lectora, con miras al fortalecimiento de la planeación didáctica llevada a cabo por los docentes de básica primaria; considerando que al realizar el correspondiente análisis de la problemática se evidencia en los estudiantes bajos niveles de comprensión de lectura

La investigación se desarrolla bajo una visión racionalista-deductiva, con paradigma complementario y de alcance descriptivo-analítico-prescriptivo. Para la recolección de datos se emplea un cuestionario estructurado, una prueba objetiva de caracterización en comprensión lectora, análisis documental de los planes de aula y una entrevista semiestructurada; con una muestra de 132 estudiantes y 12 docentes de 3° y 5° de básica primaria de una institución educativa oficial.

El análisis de los resultados permite establecer que a pesar de que se diseñan planeaciones didácticas coherentes con los requerimientos estructurales planteados por el Ministerio de Educación Nacional, se evidencian debilidades en cuanto a las actividades, las estrategias, los recursos y el tiempo; que limitan el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes específicamente en los niveles inferencial y crítico.

Palabras claves: lineamientos, planeación didáctica, comprensión lectora, estrategias de lectura, estrategias de enseñanza.

Abstract

Building on the importance of reading comprehension and planning as a fundamental part of the delineation of the learning teaching process, this research work systematizes in its content methodological guidelines related to the development of reading competence, with a view to strengthening the didactic planning carried out by primary school teachers; considering that the corresponding analysis of the problem shows in students low levels of reading comprehension.

The research is carried out under a rationalist-deductive vision, with complementary paradigm and descriptive-analytical-prescriptive scope. A structured questionnaire, an objective evidence of characterization in reading comprehension, documentary analysis of classroom plans and a semi-structured interview are used for data collection, with a sample of 132 students and 12 teachers of 3rd and 5th grade school at an official school.

The analysis of the results makes it possible to establish that although didactic plans are designed consistent with the structural requirements posed by the Ministry of National Education, there are weaknesses in the activities, strategies, resources and time; that limit the development of student reading comprehension specifically at inferential and critical levels.

Keywords: guidelines, didactic planning, reading comprehension, reading strategies, teaching strategies.

Tabla de contenido

Introducción	10
Capítulo I	13
El problema.....	13
1.1 Planteamiento del problema.....	13
1.2 Formulación del problema	26
1.4 Justificación	27
1.5 Delimitación de la investigación.....	31
Capítulo II	32
2. Marco teórico	32
2. 1 Antecedentes	32
2.2 Fundamentación teórica	48
2. 2.1.1 Concepto.	48
2.2.1.2. La comprensión lectora desde un modelo interactivo.....	53
2.2.1.3. Teorías en que se fundamenta el modelo interactivo	55
2.2.1.3.1. Aprendizaje significativo de David Ausubel.	55
2.2.1.3.2 Aprendizaje socio-cultural de Vygotsky.....	59
2.2.1.4 Niveles de lectura.....	66
2.2.1.4.1 Nivel Literal	66
2.2.1.4.2 Nivel inferencial o interpretativo	67
2.2.1.4.3 Nivel crítico	68
2.2.1.5 Momentos de la lectura	69
2.2.1.5.1 Antes de la lectura.....	69

2.2.1.5.2. Durante la lectura.....	70
2.2.1.5.3 Después de la lectura	71
2.2.1.6 Estrategias de enseñanza de la comprensión lectora.....	72
2.2.1.6.1. Concepto	72
2.2.1.6.2 Estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora de Isabel Solé	73
2.2.1.6.3 Estrategias metacognitivas de Andrés Calero: Pensamiento Estratégico:	78
2.2.2.1 Elementos de la planeación didáctica	83
2.2.2.1.1 Contenidos.	85
2.2.2.1.2 Los objetivos.....	89
2.2.2.1.3 Las tareas.	91
2.2.2.1.4 Materiales curriculares y los recursos puestos a disposición de las actividades y de los alumnos.	94
2.2.2.1.5 Criterios y momentos de la evaluación.....	95
2.2.2.1.6 Establecimiento de la dinámica del grupo-clase.....	96
2.2.3.1 Planeación anual o planes de área.....	99
2.2.3.2 Planeación de clases.....	100
2.2.3.2.1 Procesos y elementos de los planes de aula	101
2.2.3.3 Referentes de calidad	103
2.3 Referente legal	104
Capítulo III.....	110
3. Marco Metodológico.....	113
3.1 Fundamentación epistemológica de la investigación.....	113
3.2 Paradigma y métodos de investigación.....	114
3.3 Diseño de la investigación	117
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información.	117

3. 5 Población y muestra.....	121
3.6 Técnica de validez y confiabilidad de los instrumentos	122
3.7 Técnicas de procesamiento y análisis	123
Capítulo IV.....	124
Procesamiento y análisis de los resultados	124
4. 1 Análisis de los resultados con respecto al primer objetivo	124
4.1.1 Resultados pruebas de caracterización de la comprensión lectora	124
4.1.2 Resultados cuestionario a estudiantes	127
4. 2 Análisis de los resultados con respecto al segundo objetivo	136
Conclusiones y recomendaciones	154
Conclusiones	154
Recomendaciones	157
Capítulo VI.....	159
Lineamientos metodológicos para el desarrollo de la comprensión lectora	159
Referencias.....	170
Anexos	195

Lista de tablas y gráficos

Tablas

Tabla 2.1 Estrategias de lectores autorregulados	80
Tabla 2.2 Estructura y componentes de tipos de saberes	90
Tabla 2.3 Matriz de relaciones teóricas	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 2.4 Matriz variables y dimensiones	110

Figuras

Figura 1.1 Porcentaje de estudiantes de cada país que respondió correctamente los ítems del dominio Comprensión intratextual en la prueba TERCE de tercer grado	15
Figura 1.2 Porcentaje de estudiantes de cada país que respondió correctamente los ítems referidas a la habilidad de Comprensión literal en la prueba TERCE	16
Figura 1.3 Porcentaje de estudiantes de cada país que respondió correctamente los ítems referidas a la habilidad de Comprensión inferencial en la prueba TERCE	16
Figura 1.4 Porcentaje de estudiantes de cada país que respondió correctamente los ítems referidas a la habilidad de Comprensión crítica en la prueba TERCE de tercer grado,	17
Figura 1.5 Resultados promedios generales de pruebas saber 3° lenguaje de los años 2012-2017.	20
Figura 1.6 Resultados promedios generales de prueba Saber 5° desde 2012 hasta 2017.	20
Figura 1.7 Resultados nacionales en Saber 3° área de lenguaje por niveles de desempeño.	21
Figura 1.8 Resultados nacionales en Saber 5° área de lenguaje niveles de desempeño años 2012-2017... ..	21
Figura 1.9 Porcentajes estudiantes de 3° según niveles de desempeño. Lenguaje.....	23
Figura 1.10 Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en el establecimiento educativo, la entidad territorial certificada y el país. Lenguaje-Grado tercero	24
Figura 4.11 Porcentaje de respuestas de estudiantes de 3° y 5° correspondientes al Nivel literal.	125
Figura 4.12 Porcentaje de respuestas de estudiantes de 3° correspondientes al Nivel inferencial.....	126

Figura 4.13 Porcentaje de respuestas de estudiantes de 3° correspondientes al Nivel Crítico.....	127
Figura 4.14 Último nivel educativo de mamá y de papá.....	129
Figura 4.15 Textos que tiene en casa.	130
Figura 4.16 Porcentaje de la frecuencia de lectura.	131
Figura 4.17 Porcentaje de los tipos de textos que le llaman la atención.	132
Figura 4.18 Porcentaje de los motivos de lectura.	133
. Figura 4.19 Porcentaje de los motivos por los cuales leería más el estudiante.	134
Figura 4.20 Porcentaje de estudiantes que creen que la escuela ha despertado en ellos el interés por la lectura.....	136

Introducción

A nivel educativo son cada vez más los esfuerzos que se realizan por mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje con miras al desarrollo de la comprensión lectora, debido a la trascendencia que tiene en todas las áreas propias de los planes de estudio y además porque es un elemento indispensable para potencializar el pensamiento crítico y reflexivo, favoreciendo el desenvolvimiento del ser humano en todos los ámbitos de su vida.

En esta tarea el docente es parte importante en la medida en que actúe como guía y facilitador de oportunidades de aprendizaje, a partir de prácticas de enseñanza con sentido. Para ello la planeación como competencia inherente a su labor, debe convertirse en un ejercicio fundamental y consciente, más que en un requisito administrativo, que articule coherente y significativamente los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje con los objetivos que pretende alcanzar en concordancia con las necesidades e intereses del contexto.

Por consiguiente este trabajo de investigación toma en consideración el tema de la planeación didáctica, la cual se puede definir como el ejercicio que lleva a cabo el docente para establecer las directrices y orientaciones que sustentan las acciones generadas al interior del aula de clases. Lo que lleva a pensar en que si se realiza de manera adecuada, el proceso de enseñanza y aprendizaje con respecto al desarrollo de la comprensión lectora podrá verse favorecido. A su vez, la comprensión lectora, se presenta como objeto de estudio asumiendo la necesidad que representa alcanzar un buen desempeño de la misma y entendiendo que más que un proceso de traducción o decodificación de un determinado texto, se entiende como la interacción entre el lector, el contexto y el texto.

De este modo la presente investigación tiene como objetivo proponer lineamientos metodológicos para la planeación didáctica, con miras al desarrollo de la comprensión en los estudiantes de Básica primaria, esto nos lleva a describir el proceso de comprensión de lectura y analizar las planeaciones llevadas a cabo por los docentes de los grados tercero y quinto.

El informe de investigación se encuentra estructurado en cinco capítulos que contienen todo el proceso realizado, tanto teórico como de campo, para lograr los objetivos propuestos. En el capítulo I se presenta la descripción del problema, que surge de la revisión de fuentes existentes respecto a la temática objeto de estudio, para finalizar con la descripción del problema en la población delimitada. A su vez se establece la formulación, objetivos y justificación del proyecto y finalmente la delimitación de la investigación en temática, espacio y tiempo.

El capítulo II hace referencia, inicialmente, a las investigaciones que en torno a la temática propuesta se han desarrollado a nivel internacional, nacional y local, configurando el estado del arte. Luego se definen las bases teóricas que sustentan el proyecto y que permiten abordar las variables planeación didáctica y comprensión lectora desde los postulados de Vygotsky, Ausubel, Solé, Cassany, Díaz y Hernández, Pinzas y Calero.

Seguidamente en el capítulo III se da cuenta de la metodología utilizada, indicando el enfoque, paradigma y tipo de investigación que para el caso corresponde a un estudio de tipo mixto. En la población de estudio, se selecciona una muestra aleatoria y a partir de las técnicas e instrumentos tales como: el análisis de contenido, encuestas, entrevista semiestructurada y prueba objetiva; se recolecta información para su posterior análisis relacionada con las variables, concibiendo desde la comprensión lectora dimensiones como niveles de lectura, el lector y tipos

de textos. Por su parte, la planeación didáctica se estudia desde las dimensiones: objetivos de aprendizaje, contenidos, actividades, estrategias, tiempo y recursos.

En el capítulo IV, con base en los resultados obtenidos en el trabajo de campo se sistematiza, analiza e interpreta la información teniendo en cuenta las dimensiones e indicadores propios de cada variable, indicando los hallazgos encontrados.

Finalmente en el siguiente apartado se delinearán las conclusiones y recomendaciones arrojadas por la investigación y se esbozan los lineamientos metodológicos para fortalecer la planeación didáctica hacia el desarrollo de la comprensión lectora.

Capítulo I

El problema

1.1 Planteamiento del problema

Las preocupaciones surgidas en torno a los retos presentados a partir del siglo XXI, caracterizados por la sociedad del conocimiento, de la información y globalización, reafirman el papel de la educación como elemento indispensable para lograr que la escuela sea efectivamente universal, educadora, creadora y transformadora; dirigiendo sus esfuerzos hacia la formación de individuos integrales, competentes, con capacidad crítica, reflexiva y analítica; capaces de participar de manera activa en la sociedad, a través del desarrollo de destrezas y habilidades que faciliten su desenvolvimiento en los ámbitos social, personal y laboral.

De esta manera el Estado, como responsable de garantizar los derechos humanos, apuesta desde los escenarios educativos a una formación integral fundamentada en cuatro pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos (Delors, 1996) asumiendo que la educación debe propender por el fortalecimiento de las habilidades que permitan a los individuos intervenir de manera adecuada en la sociedad.

Basados en lo anteriormente expuesto una de las principales habilidades a desarrollar por los seres humanos es la comprensión lectora, pues su “desarrollo no es solo una base para el logro en otras áreas curriculares del sistema educativo, sino también requisito previo para la participación exitosa en muchas áreas de la vida adulta” (OCDE, 2018, p.6). Con lo cual se resalta la importancia de asumir la comprensión lectora como habilidad para desenvolverse de manera exitosa en el ámbito educativo y más aún en el ámbito social y laboral.

En este sentido la OCDE (2018), asume la competencia lectora como “ la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad” (p.16). Por lo tanto es un proceso que le permite al individuo reflexionar y aportar de manera positiva ante las diferentes situaciones que se le presenten en el medio en el que se desenvuelve y que lleva inmerso el desarrollo de destrezas cognitivas como: inferir, relacionar, interpretar, reflexionar y desarrollar pensamiento crítico.

Es así como en los últimos años, el desarrollo de la comprensión lectora ha cobrado mayor importancia convirtiéndose en objeto de numerosas investigaciones que han permitido profundizar en su conocimiento, estableciendo sus características, componentes y estrategias para su fortalecimiento. Sin embargo esto no ha sido suficiente para mejorar los niveles de comprensión, ya que gracias a los resultados de pruebas estandarizadas aplicadas por organismos internacionales y nacionales tales como: PISA, TERCE, PRUEBAS SABER, es posible identificar que se mantienen de manera general bajos niveles en esta competencia.

Según el último informe de los resultados de aprendizaje de los estudiantes de tercer grado en la prueba de lectura de TERCE realizada a 15 países de América Latina, muestran que el dominio de comprensión intratextual es de una dificultad media para los niños y niñas de la región mientras que el dominio metalingüístico y teórico es comparativamente más difícil para ellos. Las tres habilidades referidas a la interpretación textual medidas en este estudio

(Comprensión literal, Comprensión inferencial y Comprensión crítica) son de un nivel similar para los estudiantes, y la diferencia más pronunciada se produce entre las habilidades de comprensión literal e inferencial (UNESCO, 2016).

En el dominio de comprensión textual (figura 1) los resultados de los países son heterogéneos: mientras que en algunos el porcentaje de estudiantes que contesta correctamente es el 40% o menos, en otros está en torno al 60%.

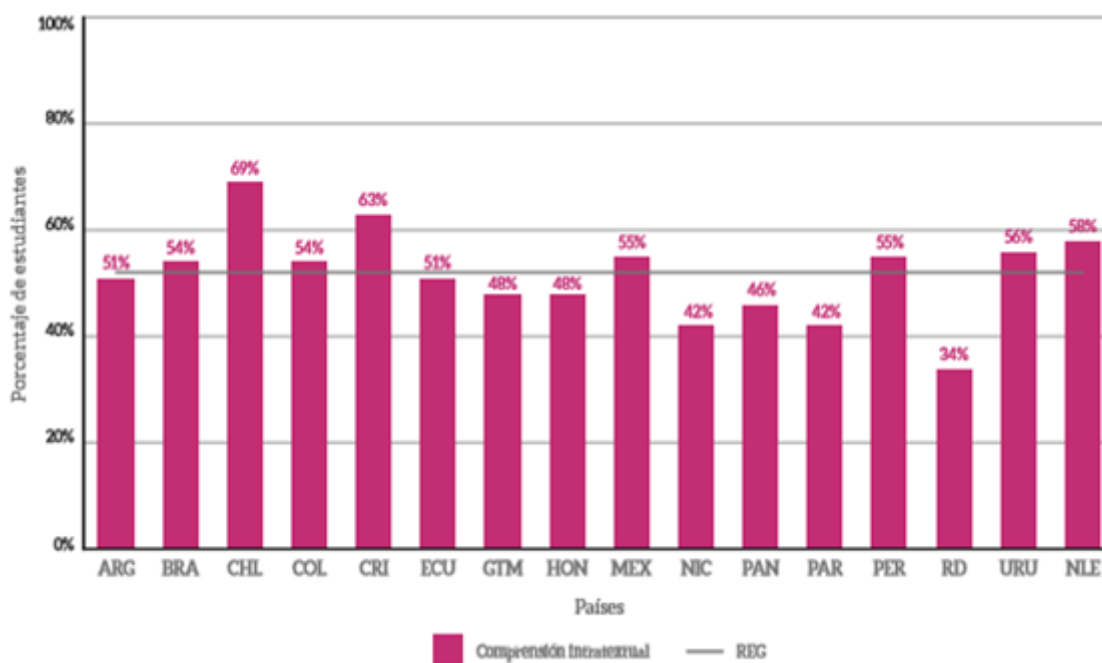


Figura 0.1 Porcentaje de estudiantes de cada país que respondió correctamente los ítems del dominio Comprensión intratextual en la prueba TERCE de tercer grado, comparados con la media regional, Fuente: UNESCO (2016) Aportes para la enseñanza de la lectura

Además al hacer referencia al porcentaje de estudiantes de cada país que responde correctamente los ítems asociados a cada uno de los tres procesos cognitivos (figuras 2, 3 y 4) correspondientes a la comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítica, evaluados en TERCE. Se aprecia en los resultados que la mayor heterogeneidad entre países se da en la comprensión literal, donde el porcentaje de estudiantes que responde correctamente los ítems varía entre 34% y 75%, mientras que la comprensión crítica tiene un rendimiento más homogéneo entre los países de la región (con porcentajes de entre 39% y 65%).



Figura 0.2 Porcentaje de estudiantes de cada país que respondió correctamente los ítems referidas a la habilidad de Comprensión literal en la prueba TERCE de tercer grado, comparados con la media regional, Fuente: UNESCO (2016) Aportes para la enseñanza de la lectura

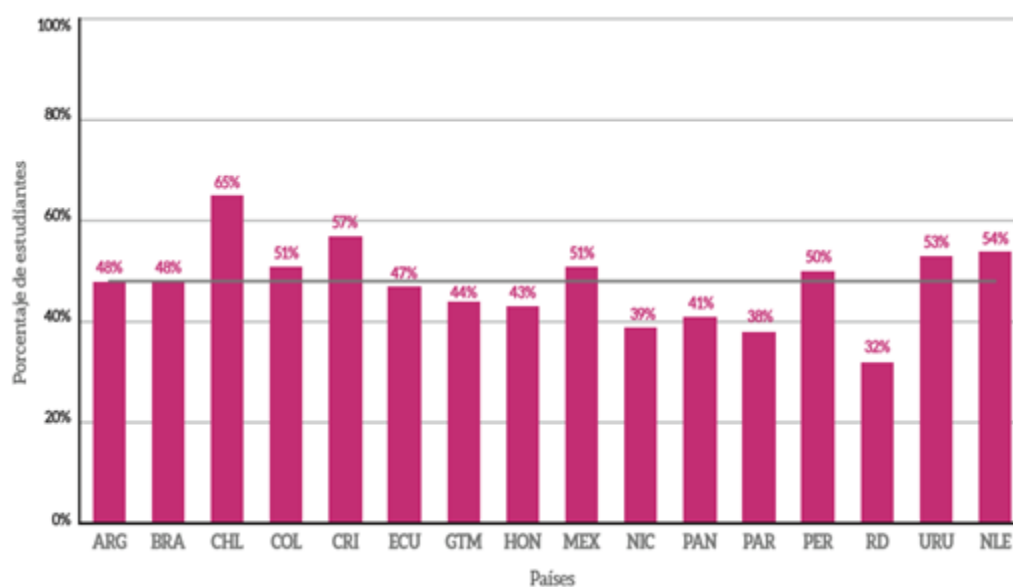


Figura 0.3 Porcentaje de estudiantes de cada país que respondió correctamente los ítems referidas a la habilidad de Comprensión inferencial en la prueba TERCE de tercer grado, comparados con la media regional. Fuente: UNESCO (2016) Aportes para la enseñanza de la lectura

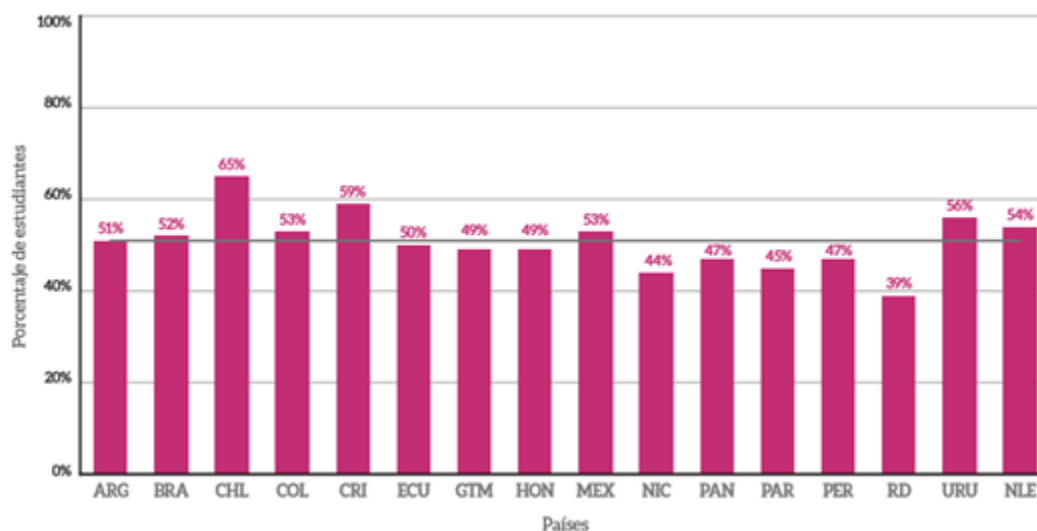


Figura 1.0.4 Porcentaje de estudiantes de cada país que respondió correctamente los ítems referidos a la habilidad de Comprensión crítica en la prueba TERCE de tercer grado, comparados con la media regional Fuente: UNESCO (2016) Aportes para la enseñanza de la lectura

Con base en los resultados obtenidos para cada nivel de desempeño es posible observar que los estudiantes de la región presentan mayores debilidades en la comprensión inferencial y crítica a la hora de enfrentarse a un texto. (TERCE, 2016)

Es decir los estudiantes responden de manera adecuada a interrogantes asociados con identificar secuencias explícitas temporales o causales, determinar el significado de palabras definidas explícitamente en el texto, diferenciar el texto por su silueta y elementos paratextuales, establecer relaciones entre secuencias de acciones del texto narrativo, descriptivo e informativo, entre otras dominios relacionados con el nivel de comprensión literal. Pero en aquellas preguntas que requieren conexiones de información de distintas partes de un texto o de una reflexión frente a la estructura y propósito del mismo,

relacionadas con niveles de desempeño asociados a la comunicación y el pensamiento crítico representan mayores dificultades para los estudiantes en América Latina.

Otra de las pruebas internacionales que busca conocer las capacidades de los estudiantes a la hora de utilizar los conocimientos y habilidades necesarios para hacer frente a las situaciones y desafíos que les plantea la sociedad actual, es la prueba PISA que evalúa, además de competencias matemáticas y científicas, la competencia lectora. Los últimos resultados conocidos publicados en 2019, dieron a conocer que Colombia presentó un retroceso en esta competencia, ya que para 2015 había obtenido 425 puntos, y en esta oportunidad solo alcanzó 412. Es decir, el país desmejoró en 13 puntos y continúa ubicándose por debajo del promedio de la OCDE que es de 487.

Asimismo en el artículo “Colombia, el país de la OCDE con los resultados más bajos en las pruebas Pisa 2018” indica que:

En el análisis presentado por la OCDE para Colombia el 50 % de los estudiantes alcanzaron al menos el nivel 2 de competencia en lectura (de 408 a 480 puntos). Los estudiantes que quedaron en este nivel como mínimo están en capacidad de identificar la idea principal en un texto de extensión moderada, encontrar información basada en criterios explícitos. Sin embargo solo un 1 por ciento de los estudiantes de Colombia se ubicaron como los de mejor rendimiento en lectura, es decir, alcanzaron el Nivel 5 o 6 en la prueba Pisa de lectura (más de 620 puntos), mientras que el promedio OCDE es de 9 por ciento. En estos niveles, los estudiantes pueden comprender textos largos, manejar conceptos abstractos o contradictorios y establecer distinciones entre hechos y opiniones.(Semana, 2019).

Así pues, es evidente que identificar y tratar en profundidad las variables que se relacionan con el desempeño en lectura de los estudiantes, así como el establecimiento de actuaciones de lectura eficaces, que permitan desarrollar una verdadera competencia lectora, representan una prioridad de los sistemas educativos actuales. En correspondencia con esto, la instrucción en comprensión lectora se instituye como uno de los ejes de mayor interés en relación a los procesos de enseñanza aprendizaje.

Por otro lado como referentes a nivel nacional encontramos las pruebas SABER 3, 5 y 9, realizadas periódicamente para monitorear el desarrollo de las competencias en los estudiantes de educación básica, como seguimiento de calidad del sistema educativo (MEN, 2010) A través de su aplicación el estado y específicamente las instituciones educativas pueden adquirir información acerca del desenvolvimiento de los estudiantes en las áreas evaluadas: matemáticas, lenguaje, naturales y competencias ciudadanas.

Teniendo en cuenta que el último reporte dado por el ICFES corresponde a la comparación de los resultados obtenidos durante los años 2012 a 2017, en los cuales se han implementado las pruebas SABER, se evidencia que hasta el 2016 la tendencia había sido positiva y considerable tanto en matemáticas como lenguaje. Aunque en el año 2017 esta tendencia creciente se detuvo, se indica que el puntaje promedio es considerablemente mayor al presentado en 2012 y 2013 (ICFES, 2018) Por lo tanto para el 2017 los resultados experimentaron un comportamiento diferente al presentado en el año inmediatamente anterior. (Figura 5, 6)

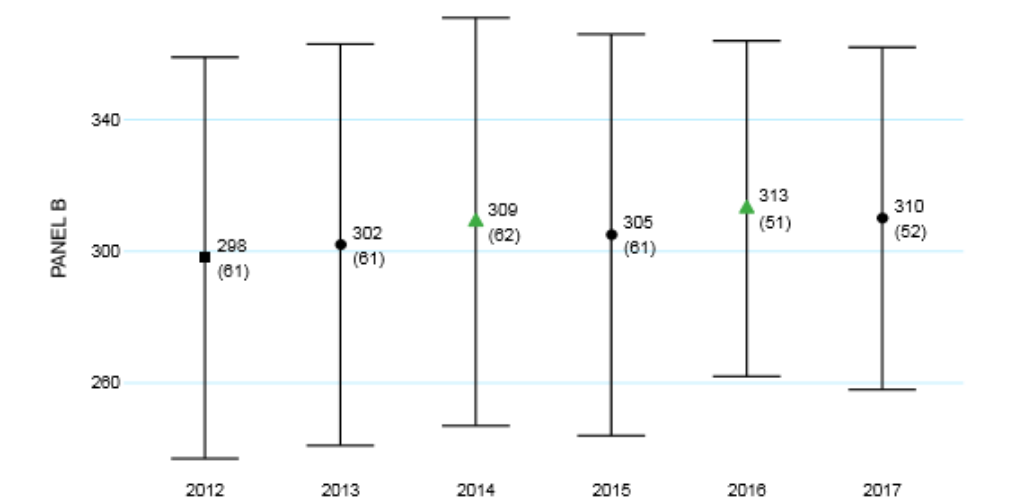


Figura 0.5 Resultados promedios generales de pruebas saber 3° lenguaje de los años 2012-2017. Fuente: Informe resultados pruebas saber 3°, 5° y 9°. Gobierno de Colombia

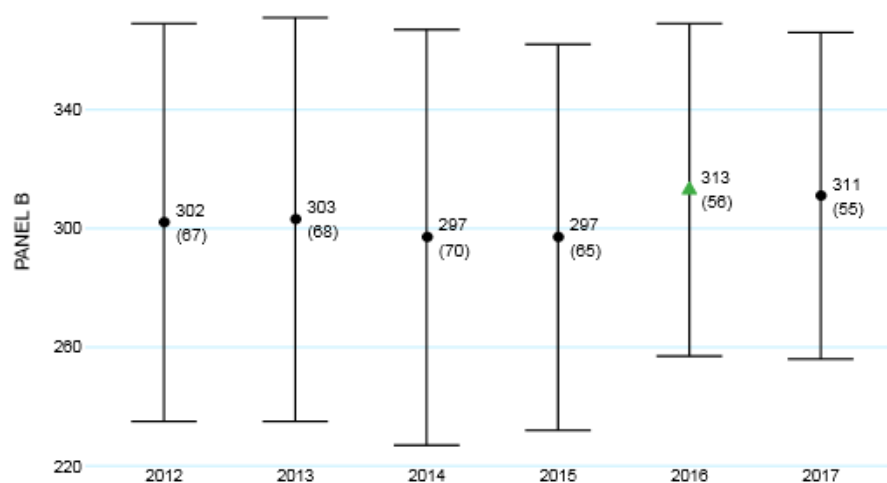


Figura 0.6 Resultados promedios generales de prueba Saber 5° desde 2012 hasta 2017.

Fuente: Informe resultados prueba saber 3°, 5° y 9°. Gobierno de Colombia.

A esto se le suma que en relación con la distribución de los estudiantes por niveles de desempeño, en el último año analizado, el porcentaje de estudiantes de tercero y quinto ubicados en el nivel de desempeño mínimo aumentó 8 p.p. y 5 p.p., respectivamente. (ICFES, 2018)

disminuyendo el número de estudiantes en nivel avanzado y satisfactorio en 3 p.p y 5 p.p para el grado tercero; 2 p.p y 1 p.p para grado quinto, respectivamente. (Figuras 7, 8)

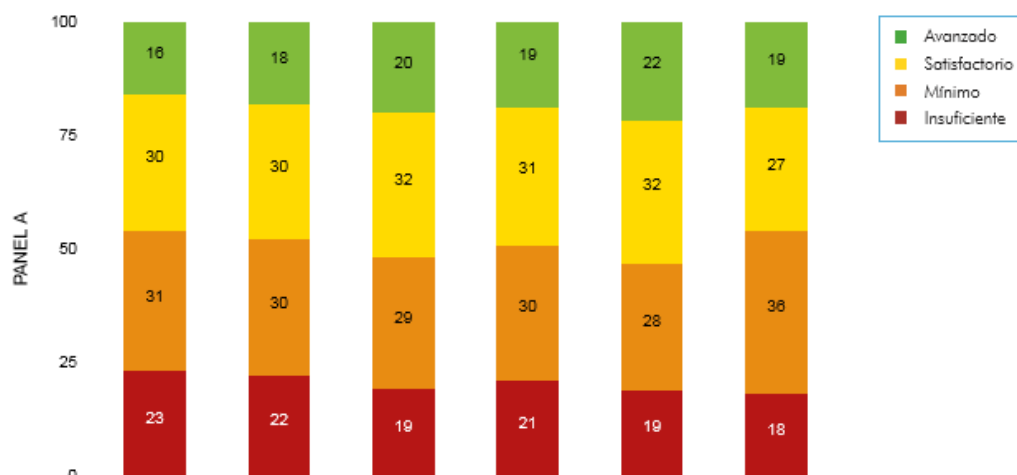


Figura 0.7 Resultados nacionales en Saber 3° área de lenguaje por niveles de desempeño.

Fuente: Informe resultados nacionales. Saber 3°, 5° y 9° 2012-2017. Gobierno de Colombia.

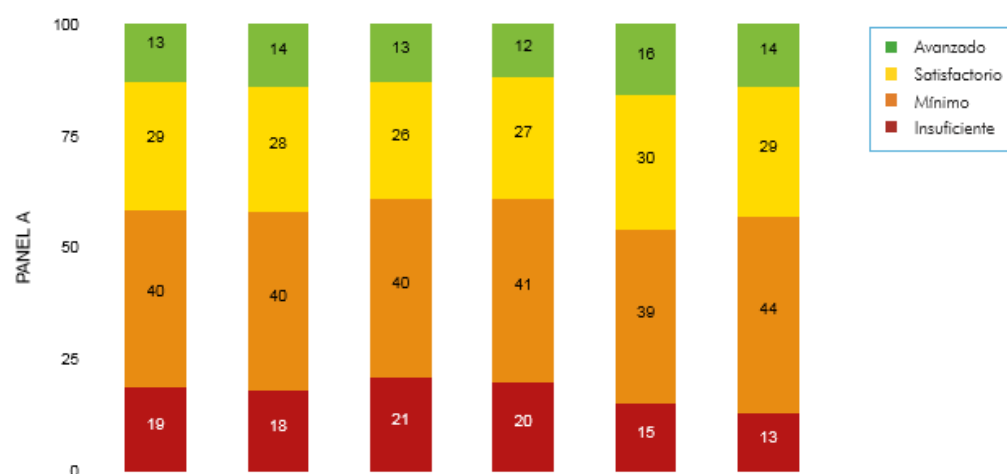


Figura 0.8 Resultados nacionales en Saber 5° área de lenguaje niveles de desempeño años 2012-2017.

Fuente: Informe resultados nacionales. Saber 3°, 5° y 9° 2012-2017. Gobierno de Colombia.

Entonces es claro que en los estudiantes del país existe cierta dificultad en la comprensión lectora, lo que resulta preocupante ya que, desde el año 2013, el MEN ha establecido ciertos programas, como el PTA(Programa Todos a Aprender) para orientar la práctica pedagógica hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje en las áreas de Lenguaje y Matemáticas, apuntando hacia el mejoramiento de la calidad educativa, proporcionando estrategias de enseñanza y criterios de evaluación claros para la práctica pedagógica a través de la evaluación formativa.

Por otra parte, los resultados a nivel local, en el departamento del Atlántico, demuestran un incremento en el puntaje en las áreas de lenguaje y matemáticas de las Pruebas Saber 3°, 5° y 9° que presentaron los estudiantes en 2017. La secretaría de Educación Departamental señaló que en lenguaje de 3° durante el 2017, se obtuvo un puntaje de 283, superando los 267 y 252 de 2016 y 2015, respectivamente. Lo mismo sucedió con lenguaje de 5° donde se obtuvo un puntaje de 290, aumentando en seis puntos con respecto a los dos años anteriores de la prueba. Sin embargo no se logró superar la media nacional que se encuentra en 310 y 311, respectivamente para cada grado.

Concretamente la Institución Educativa Nuestra Señora de la Candelaria, la cual es una entidad oficial del departamento del Atlántico, cuya visión para el 2020 es alcanzar un alto reconocimiento en el departamento del Atlántico por la consolidación de su proyecto Educativo enfocado en las tendencias tecnológicas y socioculturales, fundamentada en el pleno desarrollo del pensamiento crítico, habilidades y capacidades comunicativas e investigativas, que logre seres con sentido social, emprendedores y competentes ante los retos que genera la sociedad; presenta niveles bajos en comprensión lectora, lo cual se evidencia a través de los resultados de pruebas Saber de 3° y 5°. (Figuras 9, 10) A partir de estas se identifica que el 51% de los

alumnos de 3° se encuentra en nivel insuficiente y un 46% en mínimo, a su vez, el 3% de los estudiantes alcanzó un nivel satisfactorio y solo un 1% en nivel avanzado; similar situación se observó para 5° donde el 38% obtuvo un nivel insuficiente y el 50 % mínimo, en los niveles satisfactorio y avanzado alcanzaron un 10% y 2% respectivamente. Y al compararla con la entidad territorial se denotan desempeños inferiores en todos los niveles, es decir la Institución se encuentra por debajo de los resultados alcanzados por el departamento.

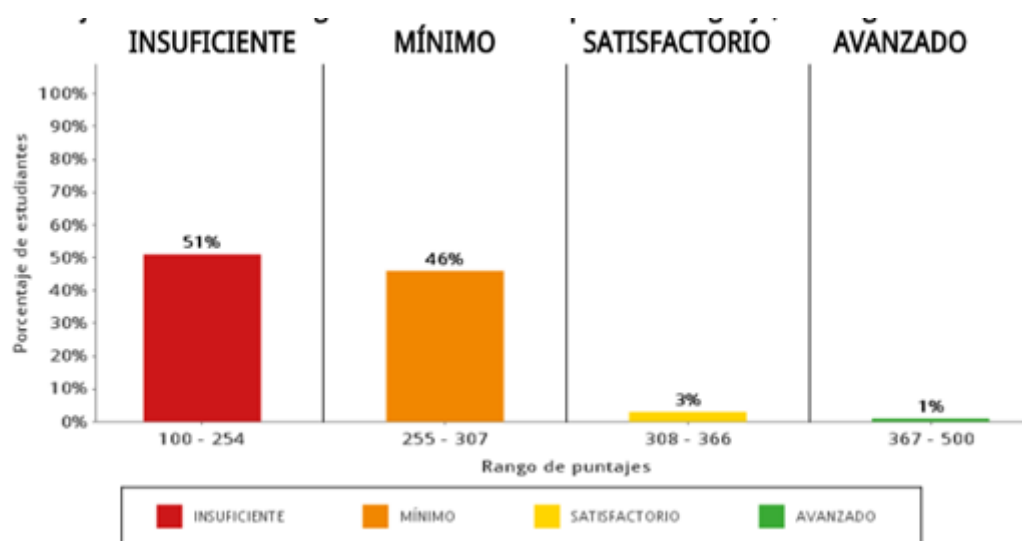


Figura 0.9 Porcentajes estudiantes de 3° según niveles de desempeño. Lenguaje

Fuente: Informe resultados. Saber 3°, 5° y 9° 2012-2017. Gobierno de Colombia.
[//www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados.php](http://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados.php)

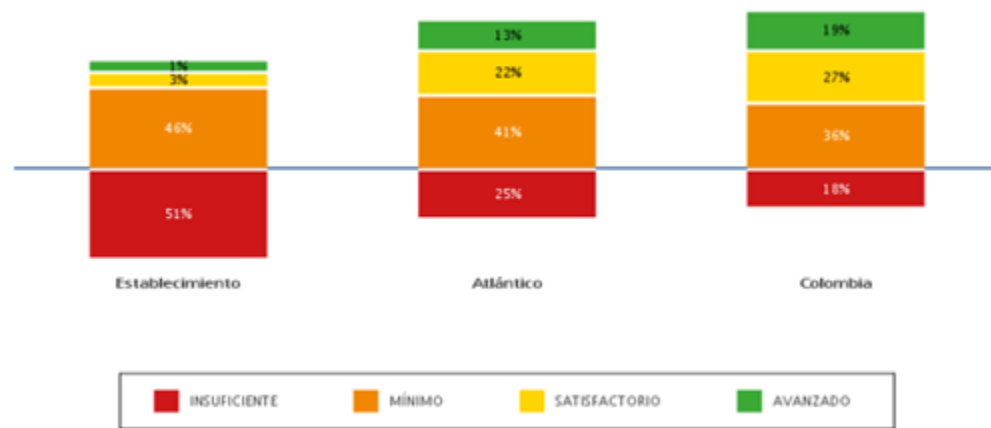


Figura 0.10 Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en el establecimiento educativo, la entidad territorial certificada y el país. Lenguaje-Grado tercero

Fuente: Informe resultados. Saber 3°, 5° y 9° 2012-2017. Gobierno de Colombia.
[//www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados.php](http://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados.php)

Ahora bien, además de presentar el resultado de los desempeños alcanzados en la prueba, el MEN hace entrega de un reporte denominado Informe por Colegio, con el que se pueden visualizar el estado de las competencias y aprendizajes en matemáticas y lenguaje del establecimiento educativo y así identificar aquellos aprendizajes en los cuales se deben realizar acciones pedagógicas para el mejoramiento.

Teniendo en cuenta este informe, para la Institución mencionada se evidencia que el 68% y 59 % de los estudiantes de 3° y 5° no respondieron correctamente los ítems correspondientes a la competencia lectora. De estos para 3° el 88% no identifica la estructura explícita del texto, el 74% no recupera información explícita en el contenido del texto, el 63% no evalúa información explícita o implícita de la situación comunicativa del texto, el 61% no recupera información implícita en el contenido del texto. Por otro lado, en 5° grado, el 65% no identifica información explícita de la estructura del texto, el 51% no recupera información explícita en el contenido del texto y el 55% no reconoce información implícita en el contenido del texto.

La situación anterior resulta preocupante y objeto de interés para esta investigación, teniendo en cuenta que la Institución Educativa Nuestra Señora de la Candelaria, es una de las escuelas favorecidas con el programa PTA que desde el año 2014 ha venido interviniendo en los procesos de comprensión lectora, escritora y en habilidades en el área de matemáticas. Sin embargo, pese a los progresos evidenciados en los resultados y a los aportes significativos en cuanto a cualificación docente y puesta en marcha de estrategias para mejorar los niveles de comprensión lectora gestionados a través de este programa, aún persiste la dificultad en el nivel literal, inferencial y crítico de los estudiantes.

Dicha problemática y los pocos avances que se han reflejado en cuanto a la competencia lectora, evidencian la necesidad de orientar las prácticas generadas al interior del aula en lo que respecta a la planeación para el desarrollo de la comprensión lectora, asumiendo que esta además, ha adquirido un nuevo significado, pasando de reconocerse no solo como el acto de traducir y decodificar un determinado texto, a convertirse en un proceso de interacción entre el lector, el contexto y el texto.

De acuerdo con esto De Zubiría (2019) afirma que “... para mejorar la lectura crítica el país tiene que pasar de trabajar en lenguaje a trabajar en competencia lectora, en vez de enfatizar en gramática y ortografía como hasta ahora, se debe pasar a competencias comunicativas. En lugar de creer que el lenguaje se mejora con una clase, se debe pasar a entenderlo como una competencia transversal que tenga en cuenta todas las materias”

Del mismo modo Cassany, Luna y Sanz (2001) indican que “a pesar de constituir un objetivo de primer orden, la enseñanza de la comprensión lectora queda confinada al área de lenguaje, a los primeros años escolares y a una metodología analítica y mecánica” (p. 194) lo que permite identificar como una de las causas involucradas en el bajo nivel de comprensión lectora

el tratamiento didáctico que la lectura, y sus procesos relacionados, han recibido. Esta situación amerita el replanteamiento de las metodologías aplicadas por los docentes y la manera en que estos realizan la planificación de la lectura y la enseñanza explícita de la misma.

Lo anterior implica trascender hacia la aplicación de metodologías y procesos de planeación más conscientes para desarrollar apropiadamente esta competencia, y así obtener resultados satisfactorios en los niveles inferencial y crítico y con ello formar lectores reflexivos, autónomos capaces de hacer frente a las exigencias del mundo actual.

De este modo se reafirma la planeación como un elemento importante de la práctica pedagógica que requiere de mucha atención por parte del docente (Ministerio de Educación Nacional, 2018) ya que por medio de esta se orienta el trabajo en el aula de manera organizada y sistemática. Esto permite a su vez, dar respuesta a las necesidades e intereses de una determinada institución y de esta manera no solo proyectar lo que se quiere hacer y a dónde se quiere llegar, sino que además se posibilita la toma de decisiones en relación con lo que se debe continuar haciendo.

1.2 Formulación del problema

Partiendo de la importancia que suponen la comprensión lectora y la planeación como parte fundamental del delineamiento del proceso de enseñanza aprendizaje se plantea el siguiente interrogante:

¿De qué manera, desde la Planeación didáctica, se pueden orientar lineamientos metodológicos, que favorezcan el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de la Básica Primaria?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general.

Proponer lineamientos metodológicos para la planeación didáctica, que favorezcan el desarrollo de la comprensión lectora, en el nivel Básica Primaria.

1.3.2. Objetivos específicos

1. Describir el proceso de comprensión lectora en los estudiantes de los grados 3^{ero} y 5^{to} de básica primaria, de la Institución Educativa Nuestra Señora de La Candelaria.
2. Analizar el proceso de planeación didáctica respecto al desarrollo de la comprensión lectora realizado por los docentes de la básica primaria de los grados 3ero y 5to de la Institución Educativa Nuestra Señora de La Candelaria.
3. Establecer lineamientos metodológicos para el desarrollo de la planeación didáctica orientada a la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria.

1.4 Justificación

La relevancia de este trabajo radica en la necesidad de seguir investigando de qué forma se puede fortalecer el desarrollo de la comprensión lectora desde el nivel de Básica Primaria, para lograr mejores desempeños en las diferentes áreas de conocimiento de los estudiantes, el desarrollo de la comprensión lectora, es tan importante que instituciones a nivel mundial, preocupadas por su fortalecimiento, se han pronunciado al respecto, entre ellas la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC); han propuesto la “Ley para el Fomento de la Lectura, el Libro y

las Bibliotecas”; como un instrumento normativo que deben cumplir todos los países latinoamericanos y una vía en aras de cumplir con el programa internacional: “Metas Educativas 2021”, la cual establece en su meta específica No. 12:

Ofrecer un currículo que incorpore la lectura... en el proceso de enseñanza y aprendizaje, estableciendo como indicador de esta meta un tiempo semanal de lectura en las distintas etapas, y como nivel de logro que hayan establecidas al menos tres horas de lectura obligatoria en educación primaria y dos horas en educación secundaria básica. (OEI, 2016, p.128)

Lo que hace ver la importancia que en los diferentes planes y programas de estudios de la escuela básica, se incluya el fomento de la lectura como uno de sus objetivos esenciales, planteando la necesidad de su cumplimiento a partir de las potencialidades del contenido de todas las asignaturas.

Así mismo, las políticas y reformas educativas en Colombia con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo el proceso de la comprensión lectora, como parte importante de la formación integral de los estudiantes, han establecido parámetros muy claros al respecto a través de los lineamientos curriculares, estándares básicos de competencia, derechos básicos de aprendizaje y las matrices de referencia de Lenguaje, lo que lleva a analizar de qué manera las escuelas en verdad están empezando a implementar planes y estrategias que conlleven a los estudiantes a aprender a comprender textos, ya que la comprensión lectora es una etapa de la competencia comunicativa que va más allá de un nivel literal; la verdadera lectura es la que conlleva a un nivel inferencial y crítico donde el lector aporta, a lo que dice el texto, sus propios saberes y a partir de esa interrelación, adquirir y/o construir un nuevo saber o conocimiento.

Es así, como la escuela, como ente activo del proceso comunicativo, debe motivar a desarrollar su valor social a través de esta competencia. Lo anterior implica que el desarrollo de la comprensión lectora, además de partir del ámbito familiar, debe ser consolidado a través de las Instituciones Educativas, desde las diferentes áreas, partiendo de planeaciones didácticas, que reflejen propósitos claros al respecto, estrategias, recursos metodológicos, actividades significativas y funcionales, acordes al nivel de desarrollo de cada estudiante y que fomenten una actitud favorable hacia la lectura y el desarrollo de su comprensión, actividades que provoquen un conflicto cognitivo, donde el estudiante pueda establecer relación entre los nuevos conocimientos que adquiere, a través de la lectura de diferentes tipos de textos, con los conocimientos previos que maneja. Lo que implica un alto porcentaje de responsabilidad de los docentes, ya que toda situación de enseñanza está condicionada por lo que la planificación permite y el buen desempeño de un docente no depende solo de sus cualidades (vocación, manejo de grupo, conocimientos, contenidos curriculares, etc.), es necesario además que articule su práctica docente a una planeación didáctica fundamentada a partir del análisis y la reflexión pedagógica de la necesidad y la importancia de fomentar y desarrollar la comprensión lectora como uno de sus objetivos primordiales, si se desean alcanzar mejores resultados, tanto en las pruebas internas como externas, y lograr que sus estudiantes sean competentes en el desarrollo de sus habilidades lectoras.

Teniendo en cuenta la problemática planteada y conscientes de que la lectura comprensiva es la base para el aprendizaje de todos los saberes, para la obtención de excelentes resultados académicos a nivel local, regional, nacional e internacional este proyecto es relevante ya que a nivel científico, es una motivación para que Directivos y maestros comiencen a investigar nuevas formas, nuevas estrategias metodológicas e implementarlas en sus

planeaciones didácticas para llevar a sus estudiantes a alcanzar un mejor nivel en el desarrollo de su comprensión lectora.

Es relevante socialmente porque constituye una responsabilidad social delinear nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje, y esto parte desde la planeación didáctica, de tal manera que entregemos a los estudiantes herramientas, estrategias de aprender a comprender para que logren ser lectores competentes, capaces de entender y transformar su entorno.

Como bien lo señala el MEN, en sus Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas y Competencias Ciudadanas (2006): Les permitirá enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje, porque analizar, comprender, interpretar y criticar lo que se lee, lleva al estudiante a mirar su contexto social, político, cultural, económico, académico desde una nueva perspectiva, mucho más amplia, aportando a su transformación.

Es relevante para la Institución, porque al lograr planeaciones didácticas mucho más efectivas en relación al desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de 3° y 5° de la Básica primaria, los llevará a obtener mejores resultados en sus pruebas internas y externas y así aportar al cumplimiento tanto de su Misión Institucional de formar niños y jóvenes capaces de enfrentar los retos de la sociedad actual y contribuir al progreso y desarrollo de su entorno, como al de su Visión que es alcanzar para el 2020, un alto reconocimiento en el departamento del Atlántico por la consolidación de su proyecto Educativo enfocado en las tendencias tecnológicas y socio-culturales, fundamentada en el pleno desarrollo del pensamiento crítico, habilidades y capacidades comunicativas e investigativas, que logre seres con sentido social, emprendedores y competentes ante los retos que genera la sociedad.

Este proyecto es relevante para los docentes y estudiantes de la Institución Nuestra Señora de la Candelaria, en primer lugar contribuirá al desarrollo profesional e integral de las prácticas pedagógicas y proporcionará estrategias pertinentes para mejorar la enseñanza en la comprensión lectora, desde su planeación didáctica; y por otro lado incentivará en los estudiantes el hábito lector, contribuyendo a mejorar su expresión oral y escrita y su aprendizaje, lo que se verá reflejado en su rendimiento académico.

1.5 Delimitación de la investigación

Temporal: La investigación se realiza en el lapso comprendido entre los meses de mayo de 2019 hasta marzo de 2020

Espacial: La presente investigación se desarrolla en la Institución Educativa Nuestra Señora de la Candelaria, única institución de carácter oficial localizada en el área urbana del municipio de Candelaria, departamento del Atlántico.

Conceptual: En este estudio se toman en consideración la planeación didáctica y la comprensión lectora; se recolecta, analiza y confronta información de diferentes teorías Planeación didáctica según Marrero (1996) e Imbernón (1998); Aprendizaje sociocultural de Vygotsky (1934), Aprendizaje significativo (Ausubel, 1983), Enfoque interactivo de lectura (Solé, 1997-Díaz Barriga, 2002) estrategias metacognitivas de comprensión lectora, lectores autorregulados (Calero, 2017)

Capítulo II

2. Marco teórico

2.1 Antecedentes

En los últimos años se han venido incrementando las investigaciones que se centran en la comprensión lectora y que consideran la importancia de definir los contenidos de este aprendizaje, así como los objetivos que se pretenden y los factores pedagógicos que dinamicen el máximo desarrollo de los niveles de comprensión lectora en los estudiantes, sobre todo desde la básica primaria, ya que al fortalecer esta competencia, en este nivel escolar, se obtendrán mejores resultados en los niveles siguientes. Por lo anterior, en esta investigación se ha tomado como referentes varios trabajos relacionados o enfocados bajo la línea de la comprensión lectora y de la planeación didáctica.

2.1.1. Antecedentes internacionales

En el marco de la comprensión lectora, Ramón., Redondo & del Río (2019) con su artículo, Evaluación de la comprensión lectora a partir del análisis de la práctica del profesorado y la interacción docente-estudiante, pudieron analizar las características que tiene la instrucción ordinaria en comprensión lectora llevada a cabo por el profesorado en sus clases, atendiendo especialmente al uso de estrategias y a los patrones de interacción docente-estudiante, objetivo alcanzado a través de los objetivos específicos de identificar y describir cuáles son las estrategias de comprensión lectora que utilizan mayoritariamente los docentes de Lengua de Educación Primaria, conocer cómo se trabajan o enseñan esas estrategias, a través del análisis de los patrones que se dan en esa interacción maestro-alumno y conocer el potencial predictivo de las estrategias de lectura trabajadas en el aula sobre el nivel de comprensión lectora parcial y total alcanzado por los estudiantes. La muestra estuvo formada por 19 docentes de Lengua, de 5º y 6

de Educación Primaria que llevaron a cabo con sus 281 estudiantes, la implementación natural de dos sesiones ordinarias de comprensión lectora. El análisis de las estrategias de lectura trabajadas y los tipos de interacción docente-estudiante desplegadas se realizaron mediante la grabación y transcripción.

A partir de la investigación ratifican la importancia del rol docente como modelador de experiencias que posibiliten el desarrollo de la comprensión; concluyendo en su estudio que las estrategias de lectura más utilizadas son las de tipo cognitivo, lectura oral y realización de preguntas, las cuales demandan poca participación activa del estudiante en habilidades de meta-comprensión. Por ende las interacciones más frecuentes son aquellas en las que los maestros dirigen la acción, ordenando y realizando preguntas.

Lo anterior aporta al trabajo de investigación, al enfatizar la necesidad de que los docentes manejen suficientes estrategias de comprensión lectora, además de las cognitivas, y que hay un alto grado de influencia en el aprendizaje de los estudiantes por parte de los docentes en trabajar relaciones motivadoras con los mismos.

En México, Morales (2018) mediante la investigación denominada “La planeación de la enseñanza-aprendizaje, competencia que fortalece el perfil docente” analiza la planeación de los procesos de enseñanza-aprendizaje realizada por los docentes de diferentes centros educativos de nivel medio superior para establecer si se basa en un enfoque por competencias, capaz de ubicar a los estudiantes en contextos disciplinares, curriculares y sociales.

La investigación se enmarca en una metodología de tipo no experimental, descriptiva con un enfoque mixto ya que utiliza como técnicas la encuesta y la entrevista. La primera aplicada a 55 docentes y la segunda a coordinadores académicos. Mediante el cuestionario se enfocaron en

conocer las estrategias, planes y tipos de didáctica que el docente utiliza y aplica para centrar el proceso de enseñanza y aprendizaje destacando si eran tomados en cuenta los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, el diseño de planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones, el uso de materiales apropiados para el desarrollo de competencias y la contextualización de los contenidos del plan de estudios con la vida cotidiana y realidad social de los estudiantes; entendiendo que estos aspectos son importantes para propiciar aprendizajes significativos y la movilización de los conocimientos.

En cuanto a los resultados obtenidos se hace hincapié en que los docentes necesitan planear las actividades de enseñanza y aprendizaje de manera consciente y bajo un enfoque por competencia. Por lo tanto es importante que al momento de realizar su planeación didáctica, identifique lo que va a realizar para enseñar y lo que va a realizar el alumno para aprender. Es decir, aprender y aplicar técnicas instruccionales y grupales, tomando en cuenta contenidos, recursos, tiempos y el contexto donde se lleva a cabo la práctica docente.

A partir de ello revela la necesidad de entender que la planeación realizada por el docente, más que un requisito administrativo, es sin duda, la que determina la directriz y el curso que debe seguir un docente para lograr transformar los saberes de los alumnos, tanto en conocimientos como en habilidades, valores y actitudes. Se debe tener en cuenta que es una guía que permite flexibilizar acciones, pero sin perder de vista el objetivo curricular.

En este mismo sentido Bustos, Montenegro, Tapia y Calfual, (2017) en su investigación Leer para aprender: Cómo interactúan los profesores con sus alumnos en la Educación Primaria buscaron caracterizar el tipo de acompañamiento en las actividades de lectura como construcción conjunta de significados en clases de 3°, 5° y 7°. Para ello

desarrollaron observaciones de clases de las cuales realizaron el análisis de las unidades: episodios presentes (el episodio de planificación corresponde a aquel segmento dedicado a presentar el texto, la meta de lectura, la justificación, el tema o el modo de leerlo; el episodio de interpretación-evaluación corresponde a una secuencia de intercambios enfocados en construir y valorar la comprensión alcanzada; el episodio de cierre contempla el resumen y/o mapa para la selección y ordenamiento de la información y el cumplimiento de las expectativas trazadas; ciclos de interacción (número de lecturas) y tipos de ayudas(cómo los profesores pueden compensar la falta de pericia de los estudiantes facilitando diferentes logros y dando más o menos autonomía en la tarea)

La hipótesis central de esta investigación plantea que se aprende a ser lector mientras se lee, no solo cuando se piensa o concientiza sobre cómo leer, es decir, la responsabilidad de la formación de lectores y sus efectos está más allá de lo que sucede en una clase de lengua. y, en particular, en aquellas clases en las que la lectura se utiliza con el objetivo de aprender sobre una temática, más que con el objetivo de aprender a ser mejor lector.

Los resultados indican que las interacciones en el aula alrededor de la actividad lectora implementadas con mayor frecuencia son aquellas en las que las lecturas aparecen como medios para aprender, más que como actividades de enseñanza explícita de la comprensión. De este modo plantean que la organización de la lectura se lleva a cabo en torno a tres episodios básicos: lectura en voz alta, interpretación y muy por debajo la planificación; esta última corresponde a aquel momento dedicado a presentar el texto, los propósitos de lectura, la justificación, el tema o el modo de leerlo.

De esta manera la investigación es referente para la presente en tanto que resalta la importancia de superar el estilo de interacción en que el plan de acción (si es que se realiza) es

conocido por el profesor, quien tiene el control; plantea una reflexión en torno a la concepción de lector que los profesores ponen en marcha y, más aún, sobre cómo debe formarse, según la cual el docente debe dotar al estudiante de diversas ayudas o estrategias que le permitan ir alcanzando autonomía al momento de abordar un determinado texto.

En 2016, López, con su trabajo programa de estrategias metodológicas para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de educación secundaria de la I.E San Luis Gonzaga Fe y alegría, ubicada en Perú; presenta una propuesta compuesta por un conjunto de estrategias enfocadas al desarrollo de la comprensión lectora, teniendo en cuenta que existe una escasa práctica y utilización por parte de los docentes de este tipo de estrategias. El autor basa su trabajo en demostrar que la aplicación de un programa con estas características favorece el proceso de comprensión lectora a través de una investigación de diseño cuasi experimental.

Por lo tanto somete al grupo a un pretest con el cual identificar el desarrollo de la comprensión lectora, para luego diseñar las estrategias metodológicas teniendo en cuenta la planificación curricular de cada una de las sesiones de aprendizaje que constituyó el Programa que se desarrolló con los estudiantes. Se estructuraron 10 sesiones en total, utilizando bibliografía especializada bajo las teorías de aprendizaje significativo, teoría sociocultural de Vygotsky y de autores como Solé y Cassany relacionados con los procesos de comprensión lectora. Además dichas sesiones se realizaron considerando la secuencia de procesos pedagógicos y didácticos, a saber, la problematización, el propósito, la motivación, los saberes previos, gestión y acompañamiento y evaluación. Culminada la aplicación de la propuesta metodológica, se llevó a cabo un posttest para valorar el nivel de las diferentes dimensiones (literal, inferencial y crítica) de la comprensión lectora.

Los resultados obtenidos comprobaron que aunque inicialmente los estudiantes en su mayoría presentaban un nivel bajo de comprensión, una vez aplicado el programa, los niveles mejoraron significativamente; lo cual permite afirmar que la intervención realizada fue positiva.

Resulta importante para esta investigación que el conjunto de estrategias metodológicas implementado recoge por parte de Cassany la lectura del texto de un vistazo, la lectura profunda, destacando las microhabilidades de comprensión de lectura como la anticipación, inferencia, ideas principales, la estructura y forma del texto y por Solé las estrategias de comprensión de textos en las tres fases de la lectura: antes (objetivos, activar el conocimiento previo, realizar predicciones, preguntar acerca del texto; durante (lectura compartida, lectura independiente); y después (idea principal, resumen, formular y responder preguntas). Estas habilidades y estrategias por tanto, resultan imprescindibles al momento de trabajar con la comprensión lectora siendo necesario incluirlas en todo momento de la planeación didáctica elaborada por el docente.

Duire, Leyva Tejada, Giselli (2015), con su trabajo, Comprensión lectora y el aprendizaje en el área de Comunicación Integral en los estudiantes de Educación Básica Alternativa de las instituciones educativas del distrito de Chaclacayo, se enfocaron a determinar la relación que existe entre la comprensión lectora con el aprendizaje en el área de Comunicación Integral en los estudiantes de los ciclos inicial e intermedio de Educación Básica Alternativa de dos instituciones educativas del distrito de Chaclacayo con la finalidad de promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de Educación Básica Alternativa.

La investigación realizada bajo un diseño correlacional-transversal y constituida por una muestra de 120 estudiantes; recogió información, mediante dos instrumentos (cuestionarios)

para la variable Comprensión lectora y la variable Aprendizaje, en el área de Comunicación Integral. Utilizando el software estadístico SPSS 20, Chi Cuadrado y Rho de Spearman para describir, analizar, correlacionar y contrastar las hipótesis planteadas. Los resultados obtenidos por el coeficiente de correlación Rho Spearman = 0.643 muestra una correlación alta entre las variables, donde se verifica que a mayores niveles de comprensión lectora existirán mayores niveles de aprendizaje en el área de Comunicación Integral. Existe también una correlación baja, con lo cual se verifica que a bajos niveles de comprensión lectora existirán bajos niveles de aprendizaje en el área de Comunicación Integral.

Esta investigación es pertinente porque amplía el enfoque del marco metodológico, mostrando instrumentos válidos y confiables para medir el nivel de comprensión lectora y su relación con los niveles de aprendizaje, lo que amplía la trascendencia e influencia de fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes al establecer la relación entre esta y la importancia que supone en el proceso de aprendizaje de otras áreas.

En España, Llorens (2015) presenta a través de su investigación “La comprensión lectora en educación primaria, importancia e influencia en los resultados académicos” la influencia del nivel de comprensión lectora en los resultados académicos de las áreas de matemáticas, lengua castellana y conocimiento del medio en educación primaria. La metodología empleada en esta investigación fue de tipo cuantitativa, haciendo uso de un diseño pretest – posttest con un grupo de control.

De dicha investigación se obtuvo por una parte, la estrecha relación que existe entre el nivel de comprensión lectora y el rendimiento académico, y por otra, se dió a conocer que al realizar una intervención de concientización de los enunciados de las diferentes actividades por

parte de los docentes a los estudiantes, se puede mejorar de manera significativa en las notas de los diferentes controles realizados. Además, se concluyó que la falta de comprensión lectora y motivación por parte de los estudiantes puede ser mejorada a través de diferentes estrategias lúdicas y de esta forma influir positivamente en los resultados académicos.

Se convierte en referente de esta investigación al presentar una vez más la importancia del desarrollo de la comprensión lectora para alcanzar mejores rendimientos académicos, lo que conlleva a reforzarla desde el nivel de Básica Primaria. Así mismo, ofrece pautas, estrategias y recomendaciones para reforzar la comprensión lectora que son tenidas en cuenta para fortalecer el presente trabajo de investigación, tales como el manejo de la comprensión dentro de la misma delimitación del Nivel Básica primaria, alimentando el marco metodológico y fortaleciendo la necesidad de seguir indagando y trabajando sobre la comprensión lectora desde este nivel.

Se encuentra a su vez el trabajo de investigación, Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza aprendizaje, de Cedeño (2015) cuyo objetivo fue encontrar, desde una perspectiva crítica, nuevas estrategias de enseñanza basadas en el mejor entendimiento de los procesos involucrados en la comprensión de la lectura para incorporarlos al marco teórico que utilizan para enseñarla.

El autor hace un recorrido por diferentes tipos de estrategias de enseñanza de la lectura y los procedimientos de aplicación de las diferentes metodologías relacionadas con esta y evalúa la aplicación de las mismas en los docentes de Manabí, llegando a las siguientes conclusiones: los docentes no utilizan estrategias metodológicas para fortalecer el desarrollo de la comprensión lectora en el desarrollo de sus clases, esto afecta el aprendizaje de los estudiantes porque se desarrollan de forma pasiva; los docentes no están capacitados en el uso de las estrategias

metodológicas para su aplicación en el área de Lengua y Literatura; los estudiantes a veces intervienen en las clases impartidas por los docentes por lo tanto, se requiere el uso de adecuadas estrategias metodológicas para motivarlos a que participen activamente en su propio aprendizaje; por ende, al no aplicarse estrategias metodológicas en el desarrollo de sus clases los estudiantes no acceden a un verdadero aprendizaje significativo.

Aporta al trabajo de investigación, porque permite observar la influencia del docente en la adquisición de un aprendizaje significativo, facilitando estrategias acordes a las necesidades e intereses de los estudiantes que los conlleven a desarrollar su capacidad de investigación; además muestra diferentes tipos de estrategias de lectura, que nutren la perspectiva del trabajo de investigación, según la cual hay que enseñar a comprender textos a los estudiantes.

2.1.2. A nivel Nacional

En Medellín, Antioquia; Flórez y Gallego (2017) llevaron a cabo la investigación denominada Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria, en donde a partir de un estudio de corte cualitativo de tipo descriptivo enmarcado en estudio de casos con estudiantes de siete a once años vinculados a la biblioteca como espacio cultural ofreciendo diversas actividades de lectura para propiciar niveles altos de comprensión.

Según esta investigación los hallazgos más significativos parten de considerar la lectura como un proceso constructivo que se potencia con una propuesta de intervención que posibilita en los estudiantes identificar la estructura de los textos, formular cuestionamientos, deducir elementos, elaborar inferencias, recuperar datos, efectuar conexiones entre información nueva y conocimientos previos, y evaluar y reflexionar frente a los portadores de texto.

A través del estudio realizado aporta a los procesos de comprensión lectora mediante la identificación de habilidades en esta área que, según la experiencia investigativa, se adquieren o consolidan por medio de un trabajo constante y estructurado en la sistematización de las funciones del pensamiento lector; estas incluyen Habilidad para rastreo de la información, realización de predicciones o hipótesis, realización de inferencias, interpretación del significado de palabras en el texto, resumen y sentido global del texto.

En Pasto, Nariño; Benavides y Tovar (2017) desarrollaron una investigación titulada “Estrategias didácticas para fortalecer la enseñanza de la comprensión lectora en los estudiantes del grado tercero de la Escuela Normal Superior de Pasto; a través de la cual buscaron relacionar las concepciones y estrategias didácticas aplicadas por los docentes y de esta manera construir una propuesta que permitiera fortalecer la enseñanza de la comprensión lectora de los estudiantes de grado tercero, ya que es innegable que dicha competencia, además de transversalizar todas las áreas del conocimiento, influye en el desempeño que el estudiante pueda alcanzar en el contexto familiar, escolar y social. Asimismo exige la planificación de estrategias didácticas que despierten el interés y gusto por la lectura con el propósito de fortalecer la competencia lectora.

Mediante la investigación pudieron indicar la necesidad por parte de los docentes de apropiarse conceptualmente tanto de las etapas que implican los momentos de comprensión, como de las propias estrategias que les permita guiar adecuadamente el proceso de comprensión lectora; resaltando dificultades en la fundamentación de los procesos teóricos, detectando deficiencias en la estructuración de un plan pertinente de comprensión lectora, lo cual termina por afectar a los estudiantes respecto a los procedimientos apropiados para alcanzar no solo el desarrollo de la comprensión sino el de la competencia comunicativa.

Según esta investigación, una concepción generalizada por parte del sistema docente sobre la comprensión lectora es que esta se desarrolla en la medida que el niño interactúa con la solución de preguntas, la construcción de resúmenes o la síntesis del tema en mapas conceptuales, entre otras actividades que condicionan la lectura hacia la obtención de resultados. Esta visión puede llevar al docente incluso a proponer la lectura como una obligación, y deja de lado la posibilidad de propiciar el gusto por la misma. El proceso de intervención, da cuenta de que se debe promover la actividad de lectura como un proceso ameno, agradable, de disfrute y deleite que parta además de los intereses y gustos de los estudiantes, para que sea un ejercicio con sentido y sobre todo con significado.

La anterior investigación da soporte a lo que se quiere investigar al reafirmar que es el docente desde su quehacer cotidiano quien debe estructurar un camino, un procedimiento, para hacer del proceso lector una actividad consciente de la cual se puede disfrutar y al mismo tiempo aprender. Sin embargo, para establecer cualquier propuesta didáctica es necesaria la participación activa del sistema de educadores quienes aportan con sus experiencias didácticas, su motivación y el deseo por apoyar y respaldar el crecimiento y fortalecimiento de la comprensión en los grados que se requiera.

Moreno (2015), realiza la investigación denominada Concepciones de profesores de básica primaria acerca de sus estrategias cognitivas para la planeación de la enseñanza con el cual se buscó caracterizar las concepciones de los profesores de primaria de un colegio distrital de la ciudad de Bogotá con relación a la forma en la que diseñan y planean estrategias de enseñanza. De este modo la planeación constituye el eje central que desde el punto de vista de Thagard, 2008 “hace parte del pensamiento superior encauzado a la solución de problemas donde se razona en términos de metas, objetivos y cuestiones prácticas”

La investigación fue de tipo cualitativo haciendo uso de las técnicas de entrevista semiestructurada y registro escrito, las cuales fueron aplicadas a 7 docentes de básica primaria; realizando un análisis de contenido con el fin de indagar desde la experiencia cotidiana de los profesores sus concepciones acerca de la planeación de sus prácticas educativas con preguntas tales como ¿Qué son para usted las estrategias de enseñanza?, ¿cómo le surgen ideas relacionadas con la planeación de sus estrategias de enseñanza? ¿Qué estrategias prefiere emplear en su práctica docente? ¿Qué estrategias prefiere no emplear? ¿Cómo acostumbra a preparar sus clases? ¿En qué piensa cuando está planeando sus estrategias de enseñanza? ¿Cómo se relacionan sus estudiantes con sus ideas para planear y diseñar estrategias de enseñanza? ¿Cómo se relacionan sus hábitos, gustos y actividades cotidianas con sus ideas para preparar sus clases?

Los resultados indican que los profesores entienden la planeación de la enseñanza como un proceso de alto impacto en la realidad educativa que implica el diseño de marcos referenciales que sitúan su acción futura en relación con sus metas y expectativas pedagógicas. Además, se observa que las estrategias de enseñanza son prácticas en donde el profesor dispone los contenidos y distintos saberes para que el estudiante evidencie procesos de aprendizaje y significación del conocimiento.

Resulta importante para nuestra investigación al presentar la planeación como una categoría en común manifestando algunas características de la misma, que fortalecen su estudio tales como: la planeación es un proceso influenciado y condicionado por las circunstancias en las que se desarrolla, a saber el modelo pedagógico, el PEI, el currículo, las temáticas de cada asignatura, entre otros y también por circunstancias variables dependientes de las representaciones de los docentes y necesidades de los estudiantes, tipos de estrategia y fuentes

de información. Por lo cual se entiende que la problematización del aula por parte del profesor conlleva a la construcción de planes de acción que fomentan aprendizajes y transforman realidades, seleccionando y organizando la información de tal forma que los profesores tomen decisiones con respecto a las circunstancias ambientales, particularidades de cada asignatura.

2.1.3 A nivel local

Desde la perspectiva local encontramos a Osorio (2018) en Barranquilla realiza una investigación titulada “Prácticas de lectura y escritura: una propuesta didáctica para el desarrollo de competencias comunicativas”, la cual aborda como objetivo principal diseñar una propuesta didáctica-integradora que cualifique las prácticas de lectura y escritura de los docentes de las áreas fundamentales en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de Básica Secundaria.

Esta investigación de tipo cualitativo con enfoque etnográfico estuvo centrada en un paradigma crítico–hermenéutico, ya que buscó conocer la realidad educativa en torno a las prácticas de lectura y escritura de los docentes de las áreas fundamentales; teniendo como actores a 11 docentes y ciento dos estudiantes del grado noveno. Las técnicas e instrumentos aplicados fueron la entrevista semiestructurada, la observación no participante y la revisión documental.

En los resultados se hace una descripción de las prácticas pedagógica de los educadores investigados, se fijan estrategias para mejorar las prácticas de los docentes en formación en las categorías- leer y escribir. Además, permitió conocer el nivel de competencias comunicativas de los docentes, encontrando conexión entre la competencia comunicativa con la práctica pedagógica y a su vez a partir del análisis de los datos se evidenciaron debilidades referidas a la metodología, la planeación, la integración de los contenidos y el trabajo en equipo por parte de

las diferentes áreas en relación con el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes. Por lo tanto los resultados obtenidos permitieron establecer que es necesario que los docentes conozcan y apliquen diversas estrategias didácticas enfocadas a fortalecer sus prácticas de lectura y escritura en aula.

Resulta importante para nuestra investigación al poner de manifiesto el proceso de planeación realizado por los docentes y cómo a través de la integración de las áreas fundamentales es posible propiciar el desarrollo de habilidades comunicativas; indica que la cualificación y concepciones de los docentes en cuanto a la didáctica de la lectura y escritura, no están claras ni soportadas en enfoques pedagógicos concretos, convirtiéndose ésta entonces, en prácticas escolares de leer y reproducir un texto, que son actividades poco significativas para los educandos. Por ende es relevante que los educadores manejen y posean una variedad de estrategias didácticas para que pueda emplearlas en su gestión de aula y acercar de manera efectiva a sus estudiantes al conocimiento incluyendo en éstas las relacionadas con la comprensión lectora.

En este mismo sentido los autores Bolaños y Rovira (2018), desarrollan en Magdalena la investigación denominada “Caracterización de las prácticas docentes en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora” cuyos objetivos estaban orientados a: describir las creencias y saberes de los docentes en los procesos de enseñanza de la comprensión lectora, Identificar las estrategias utilizadas por los docentes, que median en el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso de enseñanza aprendizaje e identificar las actitudes de los docentes que influyen en el proceso lector de los estudiantes.

Este trabajo constituye una investigación con un diseño etnográfico, de carácter exploratorio e interpretativo. Siendo sus actores 4 docentes encargados de las áreas de castellano, ciencias sociales, ciencias naturales y ética y valores. Como es propio de este tipo de investigaciones las técnicas de naturaleza cualitativa empleadas fueron la entrevista y la observación.

Los resultados obtenidos indican que se encuentran disonancias entre las creencias manifestadas por los docentes y sus acciones en clases, predominando la teoría implícita o creencia de que la comprensión lectora se limita a la decodificación de un texto. Algunos consideran importante la comprensión del vocabulario para comprender el texto, más no los conocimientos previos y finalmente al realizar preguntas acerca de lo leído se limitan solo al nivel literal. En cuanto a las estrategias empleadas por los docentes resaltan las de tipo cognitivo caracterizadas por la lectura en voz alta o silenciosa, la selección de ideas principales y la pregunta, evidenciándose poco uso de diferentes estrategias de comprensión.

Para esta investigación constituye un antecedente importante porque explora la práctica docente relacionada con la comprensión lectora, empleando algunas teorías y su aplicación al interior del aula; pone de manifiesto la necesidad de cualificar a los docentes de todas las áreas en el manejo y utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas que fortalezcan el desarrollo de la comprensión.

Navas, Jiménez, Rambao y Petit (2017), desarrollan un trabajo de investigación denominado “Incidencia de los factores en la comprensión lectora de los estudiantes de décimo grado en la Institución Educativa Distrital Madres Católicas”. El objetivo principal de esta propuesta investigativa fue identificar los factores que afectan el proceso lector en los estudiantes

de la institución educativa. El trabajo de investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, permitiendo emprender el análisis de factores académicos, personales y socioculturales como variables estadísticas.

Dentro de los resultados arrojados se comprobó que entre los factores académicos se encuentra dificultad en la interpretación de textos, asumir una posición crítica y la necesidad de apoyo para reflexionar. En los factores personales se revela la desmotivación y la falta de hábitos lectores, y en los factores socioculturales predominó el contexto extratextual. Se concluyó que el factor académico fue el más afectado, solo el componente muestreo se constituye en dinamizador. En el nivel personal y social gusto por el uso de las tecnologías.

La relevancia de esta investigación está en la perspectiva cuantitativa con la que trabajó la comprensión lectora que es una de las variables de la investigación, dando referencias a la metodología del trabajo investigativo, que es bajo un paradigma mixto.

Otra investigación referenciada fue la de Cárdenas y Santrich (2015) denominada Factores asociados a la comprensión lectora en los estudiantes de noveno grado de la IED “Jesús Maestro Fe y Alegría” de Barranquilla, que tiene como objetivo, determinar la incidencia de los factores asociados al desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Distrital Jesús Maestro Fe y Alegría de Barranquilla, el diseño asumido en esta investigación es mixto, utilizaron una encuesta elaborada por las investigadoras y dirigida a docentes y estudiantes con preguntas abiertas y cerradas, con los docentes se evidencian dos situaciones dadas en esta institución: una es que la enseñanza de la lengua y lo que se derive de ella debe ser responsabilidad del docente de español, y otra es el uso de las prácticas pedagógicas tradicionales de tipo magistral. La actitud del estudiante frente a la lectura genera por su parte: a)

poca motivación intrínseca hacia el estudio, b) dificultades para leer e interpretar un texto, que en ocasiones puede hacer que el estudiante repita el año escolar por bajo rendimiento académico y, en razón de esto último, c) una alta deserción escolar. Finalmente, las familias se particularizan por: a) no poseer hábitos de estudio y b) un nivel educativo y sociocultural que no propician la actitud lectora para favorecer procesos de comprensión.

Aporta a la investigación sus resultados sobre la evidente necesidad de un replanteamiento de las estrategias pedagógicas para fomentar los procesos lectores de la institución estudiada, de manera que se integren las áreas del conocimiento, y la creación de espacios para el desarrollo de la lectura y su comprensión y alimenta el marco metodológico manejado desde el mismo paradigma mixto.

2.2 Fundamentación teórica

Para la fundamentación teórica de la presente investigación se tienen en cuenta los aportes dados por diferentes autores relacionados con la comprensión lectora y específicamente a la planeación didáctica como factor de investigación en nuestro trabajo, estableciendo relaciones entre las diferentes teorías abordadas.

2.2.1 La comprensión lectora

2. 2.1.1 Concepto.

Antes de conceptualizar qué es la comprensión lectora, hay que definir qué es leer, qué es la lectura. Adam y Starr (1982) definen la lectura como esa capacidad de comprender el texto escrito, cuando se lee un texto, cualquiera que sea, hay que ir más allá de la simple decodificación, hay que tratar de entender el pensamiento y los propósitos del autor al escribir lo

que escribió y analizando el momento en que lo escribió, es hacerse una serie de preguntas, que el mismo texto debe responder.

Puente(1994), amplía el anterior concepto cuando define el leer como una actividad que encierra, tanto la intención como la voluntad del lector, incluyendo el decodificar como el comprender y aprender del texto pero a su vez, estableciendo relaciones entre texto y lector para que la lectura sea funcional. Además, sostiene que la lectura va mucho más allá de la simple decodificación. Aunque es cierto que para dar significado a lo que se lee, hay que partir de una comprensión literal, esto no es suficiente, porque la verdadera comprensión se alcanza a través de esa interacción que se da entre procesos cognitivos de alto nivel, mediante los cuales el lector relaciona el contenido del texto con sus conocimientos previos, hace inferencias, construye y reconstruye cognitivamente el significado de lo que ha leído.

Más adelante, Jolibert, Viogeat y Lejuene (1997), señalan que leer es atribuir directamente un sentido al lenguaje escrito. Lo que quiere decir, sin pasar por intermedio ni de la codificación ni de la oralización; así mismo en la lectura de estos tiempos el papel del lector en la construcción del significado es un medio que favorece la formación integral de las personas, desarrolla el pensamiento y fortalece la autonomía en el aprendizaje, esto es ampliado más tarde en la concepción de Sahonero (2003), cuando afirma que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto a través del cual, el lector, construye un significado, a partir de los conocimientos y experiencias previas de él, y con el propósito de satisfacer los objetivos que guían su lectura. Haciendo énfasis en las implicaciones que trae la lectura, entre las cuales están, ver al lector como un ente activo dentro del proceso de lectura, que es capaz de examinar el texto a partir de esas experiencias y conocimientos pre-adquiridos; las lecturas tienen siempre un objetivo, su interpretación depende de este objetivo; el significado del texto lo constituye el lector

y el leer involucra entender la lengua escrita, partiendo de un proceso dinámico y continuo de predicciones e inferencias.

Todo esto confirma que la lectura va mucho más allá de una simple decodificación.

Solé(1996) afirma que leer comprensivamente es un proceso dinámico entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura y lo puede llevar a cabo con el establecimiento de conexiones coherentes, entre la información que posee en sus estructuras cognitivas y la nueva que suministra el texto. El propósito fundamental de la lectura de un texto ha de ser entonces la comprensión, es decir que el lector pueda elaborar una representación mental del contenido del texto. Con ello “Si enseñamos a un alumno a leer comprensivamente y a aprender a partir de la lectura, le estamos facilitando que aprenda a aprender, es decir, que pueda aprender de forma autónoma en una multiplicidad de situaciones” (Solé, 1996, p.40)

De esta manera se requiere que el docente asuma la comprensión lectora como un proceso que se desarrolla más allá de la repetición de signos y que incluye el encontrar sentido a lo que se lee logrando relacionarlo con el contexto en que aparecen. Para ello se requiere por parte del mismo un esfuerzo por propiciar el uso de conocimientos previos que frente al texto el estudiante posea e identificar los objetivos o expectativas que lo llevan a realizar la lectura.

Es así como la comprensión lectora permite desarrollar autonomía en el individuo, llegando a ser capaz de reflexionar y emplear información suministrada por los textos, emitir juicios, utilizar y relacionarse con todo tipo de textos y a partir de ello elaborar sus conocimientos.

Por otro lado la comprensión lectora se asume como “una actividad constructiva de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado” (Díaz-Barriga, 2002, p.275). Lo que permite apreciar, que todo constructo realizado por el lector, partiendo de un texto, va a depender de los intereses, experiencias y conocimientos previos, resaltando la importancia del contexto como factor determinante en la naturaleza y calidad de la comprensión, refiriéndose a este como el conjunto de situaciones que rodean el desarrollo de la lectura.

Cassany, Luna y Sanz, (1994). La lectura implica una interacción entre el lector y el texto, a fin de que aquel interprete lo que vehiculan las letras impresas y construya un significado nuevo en su mente... Es la habilidad de comprender algún aspecto del texto, a partir de su significado.

La OCDE(2004), a través del Proyecto PISA, conceptualizó a la comprensión lectora como una competencia que se desarrolla desde la práctica y que define la participación del sujeto dentro del escenario de la Sociedad del conocimiento, y es así como una de las dimensiones que evalúa las Pruebas PISA son las competencias que tienen que ver con la tipología de acciones o procesos cognitivos que los estudiantes, para demostrar que realmente tienen la competencia lectora, necesitan desarrollar y esos procesos son:

- Extracción de la información
- Desarrollo de una comprensión general amplia.
- Interpretación de lo leído.
- Reflexión sobre el contenido del texto y su valoración.
- Reflexión sobre la forma de un texto y su valoración.

Se puede notar que los tres primeros procesos de la comprensión lectora, según la OCDE, se encuentran inmersos en el texto, mientras que los dos últimos implican mucho más del lector, de sus conocimientos previos y de su contexto.

En el marco teórico de lectura, PISA 2018, la OCDE, afirma que la capacidad de localizar, acceder, comprender y reflexionar sobre todo tipo de información es esencial para que los individuos puedan participar plenamente en esta sociedad del conocimiento. Una sólida competencia en lectura no solamente es fundamental para los logros en otras asignaturas del sistema educativo, sino también un requisito previo para una participación exitosa en la mayoría de las áreas de la vida adulta (Cunningham y Stanovich, 1998; OECD, 2013a; Smith, Mikulecky, Kibby y Dreher, 2000). Lo que demuestra una visión amplia de lo que es en verdad el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes, es llevarlos más allá de lo que dice el texto, desarrollando en ellos la capacidad no sólo para localizar, seleccionar, interpretar, integrar y evaluar la información en toda la gama de textos, sino ser capaz de asociar el contenido de esos textos situaciones que van más allá del aula.

La OCDE,(2018), utiliza el término competencia en lectura en vez de lectura y la define como la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de lograr objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad, ya que consideran que la competencia en lectura incluye una amplia gama de competencias cognitivas y lingüísticas, desde la decodificación básica hasta el conocimiento de las palabras, la gramática y las estructuras lingüísticas y textuales más amplias para la comprensión, así como la integración del significado con el conocimiento del mundo. También incluye las competencias metacognitivas: la conciencia y la capacidad de utilizar una variedad de

estrategias apropiadas al leer textos. Las competencias metacognitivas se activan cuando los lectores piensan, supervisan y ajustan su actividad de lectura para un objetivo particular.

2.2.1.2. La comprensión lectora desde un modelo interactivo

Se puede hablar de la lectura y la comprensión lectora desde el enfoque o el modelo interactivo, en su representante Isabel Solé(1997), la cual define la comprensión lectora como el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Lo que permite afirmar que para leer se necesita trabajar, de forma paralela, las habilidades de decodificación con los aportes de los objetivos del lector al texto así como sus ideas y experiencias previas; lo que implica un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en el bagaje del lector, en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias.

En el modelo interactivo, la comprensión interviene tanto en el texto, su forma y su contenido, como en el lector, con sus expectativas y conocimientos previos (Solé. 2000), se aplica una combinación de los modelos ascendentes y descendentes, porque parte de la decodificación pero siendo consciente que el leer también requiere de objetivos, conocimientos y experiencias previas, todo lo cual se encuentra mediado por la cultura, Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras..) en los cuales la información que va procesando lo lleva a un nuevo nivel, más elevado que el anterior, esto sería parte del modelo ascendente, pero el proceso descendente se da, cuando surgen motivaciones a nivel semántico, buscando un significado general de la lectura, guiando la lectura hacia la búsqueda de la verificación de ese significado y

para ello debe hacer uso de elementos léxicos, sintácticos, grafo-fónicos. De manera que simultáneamente, el lector hace uso del conocimiento que tiene del mundo que lo rodea como de su conocimiento del texto y construye su propia interpretación del mismo.

Al respecto, sobre que el modelo interactivo es ascendente y descendente Goodman (1982), uno de los pioneros de este modelo o enfoque, menciona que el proceso de lectura debe comenzar con un texto con alguna forma gráfica; el texto debe ser procesado como lenguaje; y el proceso debe terminar con la construcción del significado. Sin significado no hay lectura, y los lectores no pueden lograr significados sin utilizar el proceso, lo que implica que para este modelo son importantes el texto, los procesos que intervienen para su decodificación y el lector.

La enseñanza de la comprensión lectora desde esta perspectiva o modelo interactivo debe conllevar a que los alumnos aprendan a procesar el texto y sus distintos elementos así como las estrategias que harán posible su comprensión. Según este modelo, una persona, para leer, necesita dominar la decodificación, pero va más allá porque asume que la persona que lee interpreta el texto, no lo repite de forma mecánica y en el proceso de interacción entre el lector y el texto, la persona pone en juego una serie de elementos, como bien lo señala Bofarull, (2001), comenzando por toda la información facilitada, tanto por el texto, como por el contexto, unida a los conocimientos adquiridos previamente por el lector sobre el texto y sobre el mundo.

Para el modelo interactivo, en el proceso de leer se da una interacción entre el texto y el lector, donde son relevantes tanto los procesos lingüísticos como los culturales. Cuando se habla de experiencias previas nos referimos a los conocimientos anteriores de las personas, o sea, las estructuras de conocimiento previas (Smith, 1983), por ese conocimiento cultural que posee el lector, es decir, sus conocimientos previos, es que toda lectura es interpretada y ésta

interpretación, depende de lo que la persona ya sabe antes de ejercer esta acción, en este sentido, las personas de una misma cultura podrán leer el mismo texto y construir un significado similar pero no el mismo, porque nadie comprenderá un texto de la misma forma que otra persona, porque cada lector tiene sus propias vivencias, experiencias y conocimientos previos.

Esos conocimientos previos llevarán al lector a comprender el texto, buscando en sus esquemas de conocimiento, y a partir de ahí realizará inferencias, predicciones, seleccionará la información importante (lo cual depende de la estructura del texto) y no sólo se centrará en palabras y oraciones aisladas (Goodman, 1987, p.20).

En conclusión, según el modelo interactivo sostiene la comprensión del texto se da en la medida en que se interrelacionan lo que el lector lee y lo que sabe sobre el tema, incluyendo el contexto, el texto y el lector.

2.2.1.3. Teorías en que se fundamenta el modelo interactivo

El modelo Interactivo está fundamentado en las teorías pedagógicas del Aprendizaje significativo de David Ausubel y el aprendizaje socio-cultural de Vygotsky

2.2.1.3.1. Aprendizaje significativo de David Ausubel.

Aprender algo equivale a formarse una representación, un modelo propio, de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje; implica poder atribuirle significado al contenido en cuestión, en un proceso que conduce a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe objetivamente. Ese proceso remite a la posibilidad de relacionar de una forma no arbitraria y sustantiva lo que ya se sabe y lo que se pretende aprender. (Ausubel, 1983, p.38)

Ausubel- Novak-Hanesian (1983), según la teoría pedagógica del Aprendizaje Significativo, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del estudiante. Esto se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; pero también es necesario que el estudiante se interese por aprender lo que se le está mostrando.

Partiendo de lo planteado por Ausubel y otros, en su obra Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo (1983) se pueden presentar los siguientes aspectos relevantes acerca de lo que es el Aprendizaje Significativo:

Entre sus ventajas están:

- Produce una retención más duradera de la información.
- Facilita el adquirir nuevos conocimientos relacionados con los anteriormente adquiridos de forma significativa, ya que al estar claros en la estructura cognitiva se facilita la retención del nuevo contenido.
- La nueva información al ser relacionada con la anterior, es guardada en la memoria a largo plazo.
- Es activo, pues depende de la asimilación de las actividades de aprendizaje por parte del alumno.
- Es personal, ya que la significación de aprendizaje depende de los recursos cognitivos del estudiante.

Requisitos para lograr el Aprendizaje Significativo:

1. Significatividad lógica del material: el material que presenta el maestro al estudiante debe estar organizado, para que se dé una construcción de conocimientos.

2. Significatividad psicológica del material: que el alumno conecte el nuevo conocimiento con los previos y que los comprenda. También debe poseer una memoria de largo plazo, porque de lo contrario se le olvidará todo en poco tiempo.

3. Actitud favorable del alumno: ya que el aprendizaje no puede darse si el alumno no quiere. Este es un componente de disposiciones emocionales y actitudinales, en donde el maestro sólo puede influir a través de la motivación.

Tipos de Aprendizaje Significativo:

- Aprendizaje de representaciones: es cuando el niño adquiere el vocabulario. Primero aprende palabras que representan objetos reales que tienen significado para él. Sin embargo no los identifica como categorías.

- Aprendizaje de conceptos: el niño, a partir de experiencias concretas, comprende que la palabra “mamá” puede usarse también por otras personas refiriéndose a sus madres. También se presenta cuando los niños en edad preescolar se someten a contextos de aprendizaje por recepción o por descubrimiento y comprenden conceptos abstractos como “gobierno”, “país”, “mamífero”

- Aprendizaje de proposiciones: cuando conoce el significado de los conceptos, puede formar frases que contengan dos o más conceptos en donde afirme o niegue algo. Así, un concepto nuevo es asimilado al integrarlo en su estructura cognitiva con los conocimientos previos. Esta asimilación se da en los siguientes pasos:

- Por diferenciación progresiva: cuando el concepto nuevo se subordina a conceptos más inclusores que el alumno ya conocía.

- Por reconciliación integradora: cuando el concepto nuevo es de mayor grado de inclusión que los conceptos que el alumno ya conocía.

- Por combinación: cuando el concepto nuevo tiene la misma jerarquía que los conocidos.

Ausubel concibe los conocimientos previos del alumno en términos de esquemas de conocimiento, los cuales consisten en la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad. Estos esquemas incluyen varios tipos de conocimiento sobre la realidad, como son: los hechos, sucesos, experiencias, anécdotas personales, actitudes, normas, etc.

Para David P. Ausubel, la adquisición de significados se realiza a través del aprendizaje de la lectura “Aprender a leer es un asunto de aprender a percibir el significado potencial de mensajes escritos y luego, de relacionar el significado potencial percibido con estructura cognoscitiva a fin de comprenderlo; el lector principiante, que ya es capaz de percibir el significado potencial de los mensajes hablados debe adquirir ahora la misma habilidad en relación con los mensajes escritos. Como los significados denotativos y las funciones sintácticas de las palabras componentes que se encontrará los conoce en sus correspondientes formas habladas, aprender a leer constituye obviamente una tarea cognoscitiva, donde el principiante no está aprendiendo en realidad un código simbólico completamente nuevo, sino más bien el equivalente escrito de un código hablado conocido, cuyos vocabulario y sintaxis ya domina” (1980).

2.2.1.3.2 Aprendizaje socio-cultural de Vygotsky.

El aprendizaje socio-cultural cuyo representante, Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934), es considerado el precursor del constructivismo social. Según este enfoque, lo fundamental consiste en considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. Es decir, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente, no solamente físico.

Retomando lo expuesto por Vygotsky, en su obra *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (1978) se pueden plantear los cinco conceptos fundamentales del Aprendizaje Socio-cultural: las funciones mentales, las habilidades psicológicas, la zona de desarrollo próximo, las herramientas psicológicas y la mediación.

Funciones Mentales: las inferiores y las superiores. Las funciones mentales inferiores son aquellas con las que nacemos, son las funciones naturales y están determinadas genéticamente. El comportamiento derivado de las funciones mentales inferiores es limitado; está condicionado por lo que podemos hacer.

Las funciones mentales inferiores nos limitan en nuestro comportamiento a una reacción o respuesta al ambiente. La conducta es impulsiva.

Las funciones mentales superiores se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social, puesto que el individuo se encuentra en una sociedad específica con una cultura concreta. Estas funciones están determinadas por la forma de ser de esa sociedad y son mediadas culturalmente. El comportamiento derivado de Las funciones mentales superiores está abierto a

mayores posibilidades. El conocimiento es resultado de la interacción social; en la interacción con los demás adquirimos conciencia de nosotros, aprendemos el uso de los símbolos que, a su vez, nos permiten pensar en formas cada vez más complejas. Para Vygotsky, a mayor interacción social, “mayor conocimiento, más posibilidades de actuar, más robustas funciones mentales”.

De acuerdo con esta perspectiva, el ser humano es ante todo un ser cultural y esto es lo que establece la diferencia entre el ser humano y otro tipo de seres vivientes, incluyendo los primates. El punto central de esta distinción entre funciones mentales inferiores y superiores es que el individuo no se relaciona únicamente en forma directa con su ambiente, sino también a través de y mediante la interacción con los demás individuos. La psicología propiamente humana es un producto mediado por la cultura. Podría decirse que somos porque los demás son. En cierto sentido, somos lo que los demás son.

Habilidades psicológicas: para Vygotsky, las funciones mentales superiores se desarrollan y aparecen en dos momentos. En un primer momento, las habilidades psicológicas o funciones mentales superiores se manifiestan en el ámbito social y, en un segundo momento, en el ámbito individual. La atención, la memoria, la formulación de conceptos son primero un fenómeno social y después, progresivamente, se transforman en una propiedad del individuo. Cada función mental superior, primero es social, es decir primero es interpsicológica y después es individual, personal, es decir, intrapsicológica.

Cuando un niño llora porque algo le duele, expresa dolor y esta expresión solamente es una función mental inferior, es una reacción al ambiente. Cuando el niño llora para llamar la atención ya es una forma de comunicación, pero esta comunicación sólo se da en la interacción con los demás; en ese momento, se trata ya de una función mental superior interpsicológica, pues

sólo es posible como comunicación con los demás. En un segundo momento, el llanto se vuelve intencional y, entonces, el niño lo usa como instrumento para comunicarse. El niño, con base en la interacción, posee ya un instrumento para comunicarse; se trata ya de una función mental superior o las habilidad psicológica propia, personal, dentro de su mente, intrapsicológica.

Esta separación o distinción entre habilidades interpsicológicas y habilidades intrapsicológicas y el paso de las primeras a las segundas es el concepto de interiorización. En último término, el desarrollo del individuo llega a su plenitud en la medida en que se apropia, hace suyo, interioriza las habilidades interpsicológicas. En un primer momento, dependen de los otros; en un segundo momento, a través de la interiorización, el individuo adquiere la posibilidad de actuar por sí mismo y de asumir la responsabilidad de su actuar. Desde este punto de vista, el proceso de interiorización es fundamental en el desarrollo: lo interpsicológico se vuelve intrapsicológico.

Zona de desarrollo próximo: en el paso de una habilidad interpsicológica a una habilidad intrapsicológica los demás juegan un papel importante. Para que el llanto tenga sentido y significado, se requiere que el padre o la madre presten atención a ese llanto. La posibilidad o potencial que los individuos tienen para ir desarrollando las habilidades psicológicas en un primer momento dependen de los demás. Este potencial de desarrollo mediante la interacción con los demás es llamado por Vygotsky zona de desarrollo próximo.

Desde esta perspectiva, la zona de desarrollo próximo es la posibilidad de los individuos de aprender en el ambiente social, en la interacción con los demás. Nuestro conocimiento y la experiencia de los demás es lo que posibilita el aprendizaje; consiguientemente, mientras más rica y frecuente sea la interacción con los demás, nuestro conocimiento será más rico y amplio.

La zona de desarrollo próximo, consecuentemente, está determinada socialmente. Aprendemos con la ayuda de los demás, aprendemos en el ámbito de la interacción social y esta interacción social como posibilidad de aprendizaje es la zona de desarrollo próximo.

Inicialmente las personas (maestros, padres o compañeros) que interactúan con el estudiante son las que, en cierto sentido, son responsables de que el individuo aprenda. En esta etapa, se dice que el individuo está en su zona de desarrollo próximo. Gradualmente, el individuo asumirá la responsabilidad de construir su conocimiento y guiar su propio comportamiento. Tal vez una forma de expresar de manera simple el concepto de zona de desarrollo próximo, es decir, que ésta consiste en la etapa de máxima potencialidad de aprendizaje con la ayuda de los demás. La zona de desarrollo próximo puede verse como una etapa de desarrollo del individuo, del ser humano, donde se da la máxima posibilidad de aprendizaje.

Así el nivel de desarrollo de las habilidades interpsicológicas depende del nivel interacción social. El nivel de desarrollo y aprendizaje que el individuo puede alcanzar con la ayuda, guía o colaboración de los adultos o de sus compañeros siempre será mayor que el nivel que pueda alcanzar por sí sólo, por lo tanto el desarrollo cognitivo completo requiere de la interacción social.

Vigotsky critica los modelos individualistas y los modos tradicionales sobre el desarrollo y la educación, criticando abiertamente la psicología conductista. Afirma que uno de los mayores problemas de estas teorías es que no toman en cuenta el desarrollo del niño, conformando los procesos mentales de manera teórica. (Cruz, 2015).

Herramientas psicológicas: En términos de Vygotsky, las funciones mentales superiores se adquieren en la interacción social, en la zona de desarrollo próximo. Pero ahora podemos

preguntar, ¿Cómo se da esa interacción social? ¿Qué es lo que hace posible que pasemos de las funciones mentales inferiores a las funciones mentales superiores? ¿Qué es lo que hace posible que pasemos de las habilidades interpsicológicas a las habilidades intrapsicológicas? ¿Qué es lo que hace que aprendamos, que construyamos el conocimiento? La respuesta a estas preguntas es la siguiente: los símbolos, las obras de arte, la escritura, los diagramas, los mapas, los dibujos, los signos, los sistemas numéricos, en una palabra, las herramientas psicológicas.

Las herramientas psicológicas son el puente entre las funciones mentales inferiores y las funciones mentales superiores y, dentro de estas, el puente entre las habilidades interpsicológicas (sociales) y las intrapsicológicas (personales). Las herramientas psicológicas median nuestros pensamientos, sentimientos y conductas. Nuestra capacidad de pensar, sentir y actuar depende de las herramientas psicológicas que usamos para desarrollar esas funciones mentales superiores, ya sean interpsicológicas o intrapsicológicas.

Tal vez la herramienta psicológica más importante es el lenguaje. Inicialmente, usamos el lenguaje como medio de comunicación entre los individuos en las interacciones sociales. Progresivamente, el lenguaje se convierte en una habilidad intrapsicológica y por consiguiente, en una herramienta con la que pensamos y controlamos nuestro propio comportamiento.

El lenguaje es la herramienta que posibilita el cobrar conciencia de uno mismo y el ejercitar el control voluntario de nuestras acciones. Ya no imitamos simplemente la conducta de los demás, ya no reaccionamos simplemente al ambiente, con el lenguaje ya tenemos la posibilidad de afirmar o negar, lo cual indica que el individuo tiene conciencia de lo que es, y que actúa con voluntad propia. En ese momento empezamos a ser distintos y diferentes de los objetos y de los demás. Nuestras funciones mentales inferiores ceden a las funciones mentales

superiores; y las habilidades interpsicológicas dan lugar a las habilidades intrapsicológicas. En resumen a través del lenguaje conocemos, nos desarrollamos y creamos nuestra realidad.

El lenguaje es la forma primaria de interacción con los adultos, y por lo tanto, es la herramienta psicológica con la que el individuo se apropia de la riqueza del conocimiento, desde esta perspectiva, el aprendizaje es el proceso por el que las personas se apropian del contenido, y al mismo tiempo, de las herramientas del pensamiento.

La mediación: Cuando nacemos, solamente tenemos funciones mentales inferiores, las funciones mentales superiores todavía no están desarrolladas, a través con la interacción con los demás, vamos aprendiendo, y al ir aprendiendo, vamos desarrollando nuestras funciones mentales superiores, algo completamente diferente de lo que recibimos genéticamente por herencia, ahora bien, lo que aprendemos depende de las herramientas psicológicas que tenemos, y a su vez, las herramientas psicológicas dependen de la cultura en que vivimos, consiguientemente, nuestros pensamientos, nuestras experiencias, nuestras intenciones y nuestras acciones están culturalmente mediadas.

La cultura proporciona las orientaciones que estructuran el comportamiento de los individuos, lo que los seres humanos percibimos como deseable o no deseable depende del ambiente, de la cultura a la que pertenecemos, de la sociedad de la cual somos parte.

En palabras de Vygotsky, el hecho central de su psicología es el hecho de la mediación.

El ser humano, en cuanto sujeto que conoce, no tiene acceso directo a los objetos; el acceso es mediado a través de las herramientas psicológicas, de que dispone, y el conocimiento

se adquiere, se construye, a través de la interacción con los demás, mediada por la cultura, desarrollada histórica y socialmente.

Para Vygotsky (1997), la cultura es el determinante primario del desarrollo individual. Los seres humanos somos los únicos que creamos cultura y es en ella donde nos desarrollamos, y a través de la cultura, los individuos adquieren el contenido de su pensamiento, el conocimiento; más aún, la cultura es la que nos proporciona los medios para adquirir el conocimiento. La cultura nos dice qué pensar y cómo pensar; nos da el conocimiento y la forma de construir ese conocimiento, por esta razón, Vygotsky sostiene que el aprendizaje es mediado.

De acuerdo a la perspectiva de Vygotsky (1997), el proceso de la comprensión lectora se puede apoyar en la interacción que se tiene con los otros, ya que esta interacción es una actividad que permite pensar, juzgar y reflexionar. Esta interacción conlleva a la toma de una nueva conciencia que atribuye un nuevo significado al conocimiento que se está adquiriendo. También es importante considerar que es indispensable que el sujeto cuente con unos conocimientos previos que se encuentren en relación con la nueva información para favorecer el aprendizaje comprensivo, o sea, que para Vygotsky, en cuanto a la comprensión lectora, la toma en cuenta de los pre-saberes ayudaría a entender el contenido del texto por cuanto los conocimientos previos influyen en la construcción de la estructura cognoscitiva, de este modo el lector logra comprender el texto solo en la medida que es capaz de encontrar en su archivo mental imágenes que se relacionen con la temática expuesta en el texto y de qué son producto estos archivos mentales? de la introyección de su contexto socio-cultural, de sus propias vivencias, de sus interacciones con los demás, llámense familia, amigos, compañeros de estudio, por eso es tan pertinente llevar al estudiante a apropiarse de las herramientas que le ofrece el contexto para comprender el mensaje de cualquier texto que lea.

2.2.1.4 Niveles de lectura

La comprensión lectora implica un proceso de interacción entre el lector, el texto y el contexto, por medio del cual el individuo es capaz de establecer significados y realizar una construcción a partir de sus conocimientos previos. En dicho proceso se hace necesario aplicar diversas habilidades mentales, generadas progresivamente, y que respondan a diversas funciones pasando desde la extracción de la información más evidente presentada de manera explícita, hasta la construcción y emisión de juicios de carácter crítico y valorativo; por lo tanto se habla de niveles de comprensión lectora los cuales responden a distintos procesos de pensamiento.

2.2.1.4.1 Nivel Literal

Para Pinzas (2001), la comprensión lectora literal sucede cuando se comprende la información que el texto presenta explícitamente. Es el primer paso en el desarrollo evolutivo de la comprensión, ya que si un estudiante no comprende lo que el texto comunica, difícilmente puede hacer inferencias válidas y menos aún hacer una lectura crítica. La comprensión literal sirve de base para los demás niveles de comprensión; pero también es necesaria cuando se leen textos informativos o expositivos, que ofrecen descripciones objetivas.

De esta forma se infiere que en el nivel literal el lector es capaz de sustraer información directamente del texto, permitiéndole establecer ideas principales, identificar sucesos o hechos y detalles acerca de los elementos que lo constituyen.

Alliende y Condemarín (1986), establecen un nivel literal donde se observan las habilidades de reconocer y recordar, que se pueden valorar a través del:

- .Reconocimiento, la localización y la identificación de elementos.

- Reconocimiento de detalles: nombres, personajes, tiempo, entre otros.
- Reconocimiento de las ideas principales y secundarias.
- Reconocimiento de las relaciones causa-efecto.
- Reconocimiento de los rasgos de los personajes.
- Recuerdo de hechos, épocas y lugares.
- Recuerdo de detalles.

2.2.1.4.2 Nivel inferencial o interpretativo

Pinzás (2007) indica que el nivel inferencial se refiere a establecer relaciones entre partes del texto para inferir relaciones, información, conclusiones o aspectos que no están escritos en el texto. Como resulta evidente, la comprensión inferencial no es posible si la comprensión literal es pobre. (p.21)

Este nivel representa un complejo proceso de interpretación por parte del lector, ya que requiere de la relación de los conocimientos previos que posee con la información presentada a través del texto y de esta manera poder establecer conclusiones.

A través de las inferencias se descubren aspectos del texto como:

1. Complementación de detalles que no aparecen en el texto.
2. Conjetura de otros sucesos ocurridos o que pudieran ocurrir.
3. Formulación de hipótesis acerca de los personajes.
4. Deducción de enseñanzas. (Pinzas, 2002)

Para Alliende y Condemarín (1986) este nivel implica que el lector ha de

unir al texto su experiencia personal y realiza conjeturas e hipótesis:

- La inferencia de detalles adicionales que el lector podría haber añadido.
- La inferencia de las ideas principales, por ejemplo, la inducción de un significado o enseñanza moral a partir de la idea principal.
- La inferencia de las ideas secundarias que permita determinar el orden en que deben estar si en el texto no aparecen ordenadas.
- La inferencia de los rasgos de los personajes o de características que no se formulan en el texto.

2.2.1.4.3 Nivel crítico

Pinzas (2007) lo considera como el nivel más complejo y consiste en dar un juicio sobre el texto a partir de ciertos criterios, parámetros o preguntas preestablecidas. En este caso, el lector lee el texto no para informarse, recrearse o investigar, sino para detectar el hilo conductor del pensamiento del autor, detectar sus intenciones, analizar sus argumentos, entender la organización y estructura del texto, si el texto tiene las partes que necesita o está incompleto y si es coherente.

De esta manera el nivel crítico requiere de la valoración por parte del lector quien debe tomar una posición crítica y poner al texto en relación con otros textos u otras situaciones y contextos. Poner en juego sus puntos de vista, “los cuales pueden ser las experiencias y vivencias del propio lector” (Pinzás, 2007, p. 35).

Condemarín (1986) se refiere a este nivel como Lectura crítica o juicio valorativo que conlleva un juicio sobre la realidad o sobre la fantasía y un Juicio de valores.

2.2.1.5 Momentos de la lectura

“La lectura es un proceso complejo, requiere una intervención antes, durante y después. Y también plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender” Isabel Solé (1992)

El proceso de la lectura pasa por varias etapas que implican el uso de destrezas cognitivas. El conocimiento de las mismas es útil para el docente ya que sirve de base para planificar las estrategias metodológicas más adecuadas para favorecer el proceso.

Se reconoce en el desarrollo de la lectura tres momentos importantes: antes, durante y después de la lectura. Para tratar cada uno de ellos se reconocen los aportes realizados por Solé (1994)

2.2.1.5.1 Antes de la lectura

Como todo proceso interactivo, primero debe crearse las condiciones necesarias, en este caso, de carácter afectivo. O sea el encuentro anímico de los interlocutores, cada cual con lo suyo: Uno que expone sus ideas (el texto), y el otro que aporta su conocimiento previo motivado por interés propio.

Esta es en síntesis la dinámica de la lectura. En esta etapa y con las condiciones previas, se enriquece dicha dinámica con otros elementos sustantivos: el lenguaje, los interrogantes e hipótesis, recuerdos evocados, familiarización con el material escrito, una necesidad y un objetivo de interés del lector, no del maestro únicamente.

Corresponde al momento de disposición anímica y preparación del lector frente al texto. Se trata entonces de activar conocimientos previos, establecer predicciones y generar preguntas sobre el texto e identificar los objetivos de la lectura. Estos últimos pueden ser variados y son importantes porque determinan cómo se sitúa el lector frente a la lectura. Algunos objetivos a considerar son:

1. Leer para obtener una información precisa
2. Leer para seguir las instrucciones
3. Leer para obtener una información general
4. Leer para revisar un escrito propio
5. Leer para comunicar un texto a un auditorio
6. Leer para practicar en voz alta. (Solé, 2001, p.80)

2.2.1.5.2. Durante la lectura

Es necesario que en este momento los estudiantes hagan una lectura de reconocimiento, en forma individual, para familiarizarse con el contenido general del texto. Seguidamente, pueden leer en pares o pequeños grupos, y luego intercambiar opiniones y conocimientos en función al propósito de la actividad lectora.

Siendo la función del maestro integradora, éste es un auténtico momento para que los estudiantes trabajen los contenidos transversales, valores, normas y toma de decisiones; sin depender exclusivamente del docente. Claro está que él, no es ajeno a la actividad. Sus funciones son específicas, de apoyo a la actividad en forma sistemática y constante.

Es el momento de interacción directa con el texto. Es en este momento en el que las predicciones o anticipaciones hechas antes de la lectura comienzan a verificarse o sustituirse a medida que se van localizando en el texto “integrando esta información con los conocimientos del lector y así se va produciendo la comprensión” (Solé 1998, p. 102)

2.2.1.5.3 Después de la lectura

De acuerdo con el enfoque socio-cultural Vygotsky, L. (1979), la primera y segunda etapa del proceso propiciará un ambiente socializado y dialógico, de mutua comprensión. La actividad ha de instrumentalizar el lenguaje como herramienta eficaz de aprendizaje, de carácter ínter psicológico y en esta etapa aunque todavía está vigente la interacción y el uso del lenguaje, cuando se les propone a los estudiantes la elaboración de esquemas, resúmenes, comentarios, etc. aquí el trabajo es más reflexivo, crítico, generalizador, metacognitivo, metalingüístico; o sea que el aprendizaje entra a un nivel intrapsicológico.

La experiencia activada con el lenguaje se convierte en imágenes de carácter objetivo; los que vienen a integrarse a los esquemas mentales del sujeto, para manifestarse luego en su personalidad (formación integral). El fin supremo en todo aprendizaje significativo es eso, formar nuevas personas razonadoras, críticas, creativas, con criterios de valoración propios al cambio.

Se evalúa la identificación de la idea principal, la elaboración de un resumen y la formulación y contestación de preguntas. En este proceso el sujeto requiere mantener un rol activo para emplear estrategias que le faciliten la interpretación del texto.

2.2.1.6 Estrategias de enseñanza de la comprensión lectora

Durkin (1978), afirma que “a pesar de que leer es la base de casi todas las actividades que se llevan a cabo en la escuela, y de que la concepción de la lectura como algo comprensivo es aceptada por todo el mundo(...) en ellas no se enseña a entender los textos” (Citado por Colomer y Camps, 1996:80) y Solé(1992) afirma que la comprensión de lectura en la escuela es más un objeto de evaluación que de enseñanza.

La lectura es la clave para el ingreso al mundo del conocimiento y en el siglo XXI está el gran desafío intelectual de formar lectores competentes, capaces de transformar su mundo, asumiendo una actitud crítica ante todos los contenidos que leen, ven y oyen.

Como maestros hay que buscar las mejores estrategias para lograr desarrollar en cada estudiante el máximo de su competencia lectora, pero ¿qué es una estrategia de lectura y cuáles son?

2.2.1.6.1. Concepto

Según Goodman (1986), en el campo de la lectura, una estrategia es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información, en otras palabras es un conjunto de actividades organizadas de tal manera que logran analizar una determinada información o contenido escrito para discriminar e identificar en él lo más importante o relevante para el fin que se busca, que puede ser de un uso inmediato o la base para adquirir un nuevo conocimiento o una nueva información.

Para Solé (1998), las estrategias de comprensión lectora ...son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que

se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio, ante lo cual afirma que este concepto tiene varias implicaciones, entre las cuales están:

1. Si las estrategias de lectura son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de los textos. Estas no maduran, ni se desarrollan, ni emergen, ni aparecen. Se enseñan -o no se enseñan- y se aprenden -o no se aprenden-.
2. Si las estrategias de lectura son procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es una capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones. De ahí que al enseñar estrategias de comprensión lectora haya que primar la construcción y uso por parte de los alumnos de procedimientos de tipo general que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lectura, múltiples y variadas. De ahí también que al abordar estos contenidos y al asegurar su aprendizaje significativo se contribuya al desarrollo global de las niñas y de los niños, más allá de fomentar sus competencias como lectores.

Las estrategias que se enseñen deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación; motivación, disponibilidad, ante ella; facilitar la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan.

2.2.1.6.2 Estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora de Isabel Solé

Aunque Isabel Solé maneja los tres momentos de lectura y plantea para cada uno de ellos ciertas estrategias para llevar al lector a la comprensión lectora, ella afirma con relación a esas

estrategia que: “...no se pueden establecer límites claros entre lo que va antes, durante y después de la lectura. En cualquier caso, estamos hablando de un lector activo y de lo que puede hacerse para fomentar la comprensión a lo largo del proceso de lectura, proceso que no es asimilable a una secuencia de pasos rígidamente establecida, sino que constituye una actividad cognitiva compleja guiada por la intencionalidad del lector” (Solé, 1996, p. 117).

Isabel Solé, en su Libro *Estrategias de la Lectura* (1996) concibe sus estrategias desde una idea general sobre el maestro y afirma que la concepción que el maestro tenga de la lectura lo llevará a diseñar experiencias educativas motivadoras, los estudiantes como los maestros deben ver la lectura como una actividad voluntaria y placentera, o sea, deben sentirse motivados a leer, el maestro debe reflejar a sus estudiantes el valor que le da a la lectura como instrumento de aprendizaje, información y disfrute. El maestro debe articular diferentes situaciones de lectura, oral, colectiva, individual y silenciosa, compartida y encontrar textos adecuados para alcanzar los objetivos que se planteen, teniendo en cuenta su complejidad y las características de sus estudiantes, para ayudarles durante todo el proceso de comprensión lectora.

Para antes de la lectura la mejor estrategia es la motivación y esta se logra cuando: el estudiante sabe lo qué debe hacer, cuáles son los objetivos que se espera que él alcance, darle seguridad que tiene los recursos para lograrlo y además que tiene la posibilidad de pedir y recibir la ayuda que necesite para lograrlo.

Después hay que identificar el objetivo de la lectura, el estudiante puede leer para: obtener una información precisa, seguir las instrucciones, obtener una información de carácter general, aprender, revisar un escrito propio, por placer, comunicar un texto a un auditorio, practicar la lectura en voz alta o para dar cuenta de que se ha comprendido.

Luego hay que activar los conocimientos previos, qué sabe el estudiante acerca de ese texto, y aquí se trabajan las predicciones hay que promover las preguntas de los estudiantes acerca del texto.

Durante la lectura: en este momento el lector debe encontrar verificación en el texto de las predicciones que se hizo o ser sustituidas por otras y trabajar las tareas de lectura compartidas que son los espacios para que los alumnos comprendan y usen las estrategias que le son útiles para comprender los textos y es la oportunidad del profesor para proceder a la evaluación formativa de la lectura de sus alumnos y del proceso mismo para hacer las intervenciones pertinentes de acuerdo a las necesidades que muestran o infiere de sus estudiantes.

Se trata entonces de que el lector pueda establecer predicciones coherentes acerca de lo que va leyendo, que las verifique y que se implique en un proceso activo de control de la comprensión para luego hacer uso de lo aprendido a través de la lectura independiente, o sea, cuando son capaces de transferir las estrategias aprendidas en clase a otros contextos, durante la lectura se debe enseñar a los estudiantes qué hacer cuando encuentran lagunas, cuando no entienden lo que leen, o sea cuando se les presenta algún problema en la comprensión, se pueden aplicar las siguientes estrategias, discutir con los alumnos los objetivos de la lectura; trabajar con materiales de dificultad moderada que supongan retos para los estudiantes pero sin cargarlos emocionalmente; proporcionar y ayudar a activar los conocimientos previos relevantes; enseñar a inferir, hacer conjeturas, a arriesgarse a buscar verificación de sus hipótesis; buscar en su contexto para entender el significado de una palabra que no entiende.

Para el momento después de la lectura: se pueden usar las estrategias de sacar las ideas principales, el resumen y la formulación de preguntas.

Isabel Solé para su propuesta de estrategias para los tres momentos de la lectura retomó el modelo de la Enseñanza Recíproca (ER) de Palincsar y Brown (1984), el cual es un procedimiento instruccional que enseña a los estudiantes estrategias cognitivas para incrementar la comprensión lectora, estas autoras sugieren que las actividades cognitivas que deberán ser fomentadas mediante las estrategias que se implementen para enseñar comprensión lectora deben llevar al lector a:

1. Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura. Equivaldría a responder a las preguntas: ¿Qué tengo que leer? ¿Por qué/para qué tengo que leerlo?
2. Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate. ¿Qué sé yo acerca del contenido del texto? ¿Qué sé acerca de contenidos afines que me puedan ser útiles? ¿Qué otras cosas sé que puedan ayudarme: acerca del autor, del género, del tipo de texto...?
3. Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial (en función de los propósitos que uno persigue: ¿Cuál es la información esencial que el texto proporciona y que es necesaria para lograr mi objetivo de lectura? ¿Qué informaciones puedo considerar poco relevantes, por su redundancia, por ser de detalle, por ser poco pertinentes para el propósito que persigo?
4. Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo, y con lo que dicta el «sentido común». ¿Tiene sentido este texto?
¿Presentan coherencia las ideas que en él se expresan? ¿Discrepa abiertamente de lo que yo pienso, aunque sigue una estructura argumental lógica? ¿Se entiende lo que quiere expresar?
¿Qué dificultades plantea?

5. Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación. ¿Qué se pretendía explicar en este párrafo - apartado, capítulo-? ¿Cuál es la idea fundamental que extraigo de aquí? ¿Puedo reconstruir el hilo de los argumentos expuestos? ¿Puedo reconstruir las ideas contenidas en los principales apartados? ¿Tengo una comprensión adecuada de los mismos?

6. Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis y predicciones y conclusiones. ¿Cuál podrá ser el final de esta novela? ¿Qué sugeriría yo para solucionar el problema que aquí se plantea? ¿Cuál podría ser -tentativamente- el significado de esta palabra que me resulta desconocida? ¿Qué le puede ocurrir a este personaje? , etc(p. 63).

Palincsar y Brown consideran que a pesar que los estudiantes sean instruidos en estrategias de comprensión lectora tienen muchos problemas para generalizar y transferir los conocimientos aprendidos y afirman que la causa se encuentra en el hecho de que en los programas tradicionales el alumno es un participante pasivo que solo responde a la enseñanza haciendo lo que se le pide sin comprender su sentido, o sea, que no aprenden significativamente, no alcanzan a atribuir un significado a lo que se le enseña, y por lo tanto ese aprendizaje no va a ser funcional, útil para diversos contextos y necesidades. Por lo que proponen el modelo estratégico de enseñanza recíproca, en el que el alumno debe tomar un papel activo.

Este modelo, enseña a utilizar cuatro estrategias básicas de comprensión de textos: formular predicciones, plantearse preguntas sobre el texto, clarificar dudas y resumirlo, se basa en la discusión sobre el fragmento que se trata de comprender, discusión dirigida por turnos por los distintos participantes. (Solé, 1992).

Cada uno de ellos empieza planteando una pregunta que debe ser respondida por los demás, demanda aclaraciones sobre las dudas que se le plantean, resume el texto de que se trata y

suscita las predicciones que éstos realizan sobre el fragmento posterior. Si es un alumno el que conduce la discusión, el profesor interviene proporcionando ayuda a los distintos participantes.

En este modelo estratégico el maestro cumple diferentes funciones, en primer lugar ser un modelo experto para sus estudiantes en cuanto a cómo solucionar determinados problemas. En segundo lugar, ayuda a mantener los objetivos de la tarea, centrando la discusión en el texto y asegurando el uso y aplicación de las estrategias que trata de enseñar. Por último, supervisa y corrige a los alumnos que dirigen la discusión, en un proceso enfocado a que éstos asuman la responsabilidad total y el control correspondiente.

2.2.1.6.3 Estrategias metacognitivas de Andrés Calero: Pensamiento Estratégico:

Andrés Calero (2017) en su libro, *Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados*, fundamentado en la Psicología Cognitiva y con el propósito de estimular el pensamiento estratégico y la capacidad para aprender a comprender del alumnado de Educación Primaria, propone un plan de Instrucción en once estrategias de comprensión lectora agrupadas en tres categorías que se justifican en las tres fases del proceso lector (prelectura, lectura y poslectura), y en el desarrollo de estrategias metacognitivas de “planificación”, “control”, “regulación” y “evaluación/autoevaluación” del lector de Educación Primaria.

-Durante la prelectura, los lectores deben aprender a planificar inicialmente la comprensión del texto, utilizando las siguientes estrategias:

Distinguir el género textual

Activar ideas previas

Formular una predicción

Plantearse un propósito de lectura

-Cuando leen, es necesario familiarizar a los lectores con el *pensamiento estratégico* asociado a la “supervisión, el control y la regulación” de la comprensión que van construyendo, con destrezas como:

Detener la lectura para reflexionar si se está comprendiendo o no.

Clarificar el significado de palabras desconocidas

Realizar conexiones

Elaborar inferencias

Visualizar o imaginar y

Autocuestionarse

-Tras la lectura, se debe enseñar a los alumnos a evaluar lo leído a través del resumen/síntesis del texto, y a autoevaluarse como lector estratégico mediante el uso de rúbricas, el portfolio

Instrumentos de evaluación metacognitiva.

Al incluir una estrategia “matriz” como la “reflexión en voz alta”, está concediendo una gran importancia al desarrollo del *pensamiento estratégico* y a la *capacidad de autorregulación* de los lectores. Esta estrategia puede ser utilizada por el maestro o la maestra como una actividad para el “modelado” del resto de estrategias, desvelando a los lectores el sentido y el uso concreto que tienen cada una de ellas. De ese modo, mientras el docente lee un texto, verbaliza su pensamiento estratégico con la finalidad de descubrir al alumnado lo que él, como un lector

experto, hace para comprenderlo. Además, esta estrategia metacognitiva de control y regulación de la comprensión lectora debe ser usada también por los lectores, en función de su desarrollo cognitivo y lingüístico. Para ello, un contexto pedagógico idóneo es una situación de intercambio docente/alumno, en la que se estimula al estudiante con preguntas, para que exprese en voz alta el pensamiento estratégico que utiliza para la comprensión del texto: La función del docente es la de incitar y promover dicho pensamiento para hacerlo manifiesto y audible, con “preguntas-estímulo” tales como: “¿qué sabemos sobre lo que vamos a leer?”, “si has echado un vistazo al título, la portada y has leído la contraportada, ¿qué predicción puedes hacer?...”, “qué conexión se puede hacer?”, “¿qué se puede pensar de lo que estamos leyendo?”, “¿qué puede ocurrir después?”, “esto que hemos leído, ¿te hace pensar algo?...”, “yo deduzco/infero de esto que he leído que...”, “¿qué es lo más importante de lo que hasta ahora se ha leído?”, “¿qué es lo que no he comprendido?”, “¿qué se puede hacer para entender el significado de esta palabra?”, “¿qué estrategia he utilizado, o debería haber utilizado para entender lo que significa dicha palabra?”, “¿qué es lo más importante del texto leído?”.

Es importante señalar, además, que el *pensamiento estratégico en voz alta* tiene una doble finalidad formativa:

- a) Reporta a los alumnos el beneficio del autoconocimiento sobre su desarrollo progresivo como lectores.
- b) Como un recurso de evaluación formativa desarrollada en un escenario significativo, aporta al profesorado datos reales acerca del desarrollo de aquellas habilidades estratégicas de comprensión lectora que los estudiantes son capaz de movilizar, mientras tratan de comprender lo que leen.

Tabla 1

Estrategias de comprensión lectora que desarrollan lectores autorregulados.

Fase del proceso lector	Estrategias cognitivas	Estrategias metacognitivas
Pre-lectura	Distinguir el género textual	
	Activar ideas previas, plantearse un propósito de lectura y formular una predicción.	Planificación
Durante la lectura	Detener la lectura para comprender	Supervisión, control y regulación
	Clarificar el significado de palabras	
	Realizar conexiones	Reflexiono en voz alta sobre cómo comprendo
	Elaborar inferencias	
	Visualizar o imaginar	
	Autocuestionarse	
Poslectura	Resumir	Evaluación Autoevaluación
	Sintetizar	

Fuente: Calero, (2017) Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados. Comprensión lectora.org. Madrid

2.2.2 Planeación didáctica.

Planear es uno de los procesos más importantes de la práctica pedagógica es la forma de traducir en acciones todo lo que se ha pensado para potenciar el desarrollo, concretar la formación y aprendizaje de los estudiantes (MEN, 2018). Al hacerlo se piensa sobre las

relaciones, recursos, espacios, tiempos disponibles y necesarios para cumplir con los propósitos que se han establecido de manera colectiva por una comunidad educativa.

A su vez la planeación permite, no solo proyectar lo que se quiere hacer y a dónde se quiere llegar, sino que, además posibilita la toma de decisiones en relación con lo que se debe continuar haciendo.

En otras palabras la planeación didáctica es diseñar un plan de trabajo que contemple los elementos que intervendrán en el proceso de enseñanza-aprendizaje organizados de tal manera que faciliten el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y modificación de actitudes de los alumnos en el tiempo disponible para un curso dentro de un plan de estudios (Eréndira y Tejada, 2009)

De esta manera se concibe como un proceso que está inmerso en el diseño curricular y se considera importante porque permite establecer de forma consciente y organizada los propósitos de aprendizaje deseados en la formación. Lo que implica tener uno o varios objetivos a alcanzar con las acciones requeridas para concluirlos de manera exitosa. Por ende la planeación es fundamental para lograr los objetivos de aprendizaje en todas las áreas académicas.

Ahora bien, además de incluir unos objetivos o metas a alcanzar, la planeación didáctica es una actividad que comprende el conjunto de decisiones y acciones que el docente proyecta dependiendo de las necesidades, intereses o características del contexto donde interviene y desde un modelo de percepción de la realidad del aula.

Por otra parte, hay que considerar que la complejidad de los procesos educativos, provoca dificultades para prever de manera acertada todo lo que al interior del aula pueda presentarse. Zabala (2000) afirma que la planeación debe ser lo suficientemente elaborada y a su vez tener

una aplicación sumamente plástica y libre de rigideces (p. 95). En este sentido, es necesario que la planeación didáctica sea flexible, para ello debe incluir diversidad de medios y estrategias que den respuesta a las diferentes demandas que aparecerán en el transcurso del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Además debe tener en cuenta los intereses y aportes de los alumnos desde el principio, es decir, favorecer la participación de los mismos en la toma de decisiones sobre la manera de organizar las tareas y el carácter de las sesiones de aprendizaje, implicándolos en la marcha de la clase en general, y asimismo en su proceso de aprendizaje.

En consecuencia, se asume la planeación como un marco flexible para la orientación de la enseñanza, que permita introducir modificaciones y adaptaciones, tanto en la planificación más a largo plazo como en la aplicación puntual, según el conocimiento que se va adquiriendo a través de las manifestaciones y producciones de los alumnos, su seguimiento constante y la evaluación continuada de su progreso. (Zabala, 2000, p. 96)

2.2.2.1 Elementos de la planeación didáctica

Cuando se planea se debe dar respuesta al ¿qué enseñar? ¿Para qué enseñar? ¿Cómo enseñar? lo cual lleva implícito el tiempo, el espacio y los materiales necesarios para apoyar el aprendizaje. Cada uno de estos aspectos corresponde a los elementos que debe incluir todo acto de planeación.

Pero, antes de empezar a definirlos, es necesario indicar que al asumir la ardua labor de planificar se deben tener en cuenta unas ideas orientadoras presentes en todo este proceso. Casa y Gregorio (2014) consideran las siguientes:

- ha de existir coherencia entre objetivos, medios y criterios de evaluación (racionalización);
- se ha de tener en cuenta, para cada fase del proceso de aprendizaje, los resultados anteriores (progreso escalonado);
- la planificación debe traducirse en un documento abierto y revisable (flexibilidad);
- todos los que utilizan la planificación deben interpretar del mismo modo los datos y el alcance de las decisiones adoptadas (precisión unívoca);
- los elementos de la programación deben adecuarse a las específicas condiciones: alumnos, material disponible, etc. (realismo). (p.527)

De esta manera la planeación debe considerar al estudiante como centro, posibilitando la adecuación de ésta a las necesidades y características especiales de los mismos, del entorno que les rodea y también de los requerimientos propios de la asignatura.

Así pues, la selección de un modelo para realizar una planeación, dependerá en buena parte de los contextos educativos y necesidades específicas de los entornos que se abordarán, así como de los grados de complejidad, profundidad y amplitud de los resultados educativos. Sin embargo, todos tienen elementos generales comunes como el establecimiento de metas y objetivos a partir de un análisis previo para posteriormente establecer el diseño adecuado, y en consecuencia llevar a cabo su desarrollo e implementación.

Según Antúnez, Del Carmen e Imbernón (1995) y toda planeación didáctica deberá desarrollar de manera simultánea los siguientes elementos:

- los contenidos;
- los objetivos didácticos;

- las tareas (llamadas a veces estrategias metodológicas o actividades);
 - los recursos puestos a disposición de las actividades y de los alumnos;
 - los criterios y momentos de la evaluación;
- y el establecimiento de la dinámica del grupo-clase.(p. 7)

2.2.2.1.1 Contenidos.

Según Palamidessi(1998) hace algunos años, el término contenidos adquiere una significación enciclopedista, es decir, se refería a aquellos temas, conceptos e informaciones detalladas en planes de estudio y los programas de las materias; correspondientes con una visión tradicionalista, receptiva y memorística de la enseñanza, cuyo objetivo era depositar gran cantidad de información en el alumno.

A partir de los nuevos enfoques adquiridos en la educación, se establece que la escuela no enseña ni se propone enseñar sólo esos conocimientos. Por lo tanto los contenidos a enseñar comprenden todos los saberes que los estudiantes deben alcanzar en cada etapa escolar, incluyendo las técnicas, actitudes, hábitos, habilidades y sentimientos.

En este sentido el contenido educativo corresponde al conjunto de formas culturales y de saberes que forman parte de las relaciones sociales del contexto y que se introducen y permiten organizar las tareas pedagógicas del aula para construir y reconstruir el conocimiento del alumno.

(Imbernón, 1998, p. 10)

Dichos contenidos no pueden ser escogidos de manera caprichosa o para dar respuesta a las exigencias demandadas por los entes políticos o educativos. La selección de los mismos se

debe hacer teniendo en cuenta los conocimientos previos que posee y actualiza el estudiante y los aprendizajes en los que necesita ayuda.

Gomez, Maury y Vals (2000) afirman que la selección de contenidos es probablemente más correcta sí a la vez se tienen en cuenta los que son más significativos desde el punto de vista del desarrollo personal y los que son más relevantes para establecer relaciones significativas, con otros en el contexto de actividades compartidas (p. 18)

Teniendo en cuenta el alcance que poseen los contenidos curriculares es posible clasificarlos en tres tipos: contenidos procedimentales, contenidos actitudinales y contenidos declarativos (incluyen contenido factual y contenido conceptual) (Díaz-Barriga, 2004, p. 52)

-Contenidos declarativos: El saber qué o contenido declarativo definido como aquella competencia referida al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios. Algunos han preferido denominarlo conocimiento declarativo, porque es un saber que se dice, que se declara o que se conforma por medio del lenguaje.

Este tipo de contenidos se dividen a su vez en:

- El conocimiento factual es el que se refiere a datos y hechos que proporcionan información verbal y que los alumnos deben aprender en forma literal o "al pie de la letra".
- El conocimiento conceptual más complejo que el factual. Se construye a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones, los cuales no tienen que ser aprendidos en forma literal, sino abstrayendo su significado esencial o identificando las características definitorias y las reglas que los componen.

Según Díaz- Barriga (2004) el aprendizaje factual se logra por una asimilación literal sin comprensión de la información, bajo una lógica reproductiva o memorística y donde poco importan los conocimientos previos de los alumnos relativos a información a aprender; mientras que en el caso del aprendizaje conceptual ocurre una asimilación sobre el significado de la información nueva, se comprende lo que se está aprendiendo, para lo cual es imprescindible el uso de los conocimientos previos pertinentes que posee el alumno.(p. 53)

Con base en lo anterior es necesario identificar que durante la planeación didáctica, el docente debe hacer uso de actividades de enseñanza y aprendizaje apropiadas para cada tipo de contenido. Ya que un aprendizaje de contenidos factuales se vincula con materiales que requieren poco nivel de organización o significatividad y de una disposición motivacional o cognitiva orientada hacia el aprendizaje repetitivo. Mientras que en los contenidos conceptuales se deben crear las condiciones para que el estudiante pueda explorar, comprender y analizar los conceptos de forma significativa, haciendo uso de sus saberes previos e involucrándolos efectivamente en el proceso de aprendizaje.

-Contenidos procedimentales: El saber hacer o saber procedimental es aquel conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etcétera. A diferencia del saber qué, que es de tipo declarativo y teórico, el saber procedimental es de tipo práctico, porque está basado en la realización de varias acciones u operaciones. (Díaz- Barriga, 2004, p.55)

Sin embargo estas acciones o conjuntos de acciones para considerarlas procedimientos, necesitan cumplir con ciertas características, tales como:

- La ordenación o la composición de las sucesivas operaciones (pasos) en un todo global.

- La adecuación o la orientación hacia unas finalidades.
- La necesidad de activar determinados conocimientos y atender a diversas condiciones, para que el procedimiento llegue a ser más eficaz.
- La evidencia de la dimensión temporal en la que se enmarca cualquier procedimiento, de forma que es posible señalar estados iniciales de aprendizaje y estados de progreso. (Gómez, et.al, 2000, p. 43)

Es común percibir a los dos tipos de conocimientos (declarativo y procedimental) como separados, incluso a veces se privilegia uno de ellos en detrimento del otro. Pero en realidad debemos verlos como conocimientos complementarios. En particular, la enseñanza de alguna competencia procedimental (la gran mayoría de ellas), debe enfocarse en un doble sentido: 1) para que el alumno conozca su forma de acción, uso y aplicación correcta, y 2) sobre todo para que al utilizarla enriquezca su conocimiento declarativo.

-Contenidos actitudinal-valores: Díaz-Barriga (2004) afirma que: uno de los contenidos anteriormente poco atendidos en todos los niveles educativos era el de las actitudes y los valores (el denominado "saber ser"). Las actitudes son experiencias subjetivas (cognitivo-afectivas) que implican juicios evaluativos, que se expresan en forma verbal o no verbal, que son relativamente estables y que se aprenden en el contexto social. Las actitudes son un reflejo de los valores que posee una persona.

Sin embargo, hay muchas actitudes que las escuelas deben intentar desarrollar y fortalecer (como el respeto al punto de vista del otro, la solidaridad, la cooperatividad, etcétera) y otras que debe procurar erradicar o relativizar (como el individualismo egoísta o la intolerancia al trabajo colectivo). Para ello el profesor se vuelve un importante agente o un otro significativo,

que ejerce su influencia y poder (de recompensa, de experto, etcétera) legitimados institucionalmente, para promover actitudes positivas en sus alumnos.

2.2.2.1.2 Los objetivos.

Un momento del proceso de la programación consiste en el establecimiento y la interpretación de los objetivos didácticos que hay que alcanzar a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, esto corresponde al para qué, indicando lo que el estudiante debe lograr a partir de las experiencias que han sido concebidas.

La selección y el diseño de estos no es una tarea fácil ya que realizada de manera consciente y adecuada, constituyen una guía para la planeación facilitando al docente la selección de métodos y técnicas didácticas, encausando las expectativas de los estudiantes, usados como base para la evaluación y de esta manera poder aclarar las metas que se quieren alcanzar.

Además el diseño de los objetivos didáctico debe poder adaptarse a la realidad de los alumnos, a las bases curriculares y, sobre todo, al análisis de los procesos educativos, sin olvidar tampoco los resultados. (Imbernón, 1995, p. 10) Es decir, se requiere adoptar unos objetivos amplios y orientadores de la acción que no limiten el desarrollo de la actividad educativa.

Teniendo en cuenta el papel que ejercen los objetivos dentro de la planeación didáctica, es indispensable elaborarlos de manera adecuada. Para ello se debe tener en cuenta el verbo el cual hace referencia a los tres tipos de ámbitos de conocimiento (conceptuales, procedimental y actitudinal). En la planeación es posible que el objetivo se formule separado, pero

respondiendo a cada ámbito o se redacte de manera integral, siempre apuntando al conocer-hacer y ser, presentados en la Tabla 2.

Tabla 2

Estructura y componentes de los tres saberes: ser, hacer y conocer

	Saber ser	Saber hacer	Saber conocer
Estructura	Aborda los procesos afectivo-emocionales de las competencias	Se refiere a los procesos del hacer, como el desempeño con base en procedimientos	Se basa en procesos cognoscitivos
Componentes	Actitudes (disposiciones a la acción y puesta en práctica de los valores)	Habilidades técnicas (son parte de las habilidades procedimentales)	Conceptos (son procesos cognoscitivos regulares de representación del conocimiento formal)
	Valores	Habilidades procedimentales (son una hacer ante actividades)	Teorías (son conjuntos articulados de conceptos en torno a explicar un fenómeno)
	Estrategias afectivo-motivacionales (son acciones que realiza la persona para mejorar su desempeño en el ser.	Estrategias del saber hacer (son acciones planeadas de la persona para lograr un excelente desempeño en el hacer	Estrategias cognoscitivas (son acciones planeadas de la persona en torno a cómo debe mejorar la apropiación de conceptos, teorías, así como su aplicación y mejora)

Recuperado de Secuencia didáctica: metodología general de aprendizaje y evaluación. Tobón, S. 2009

Así para cada ámbito de conocimiento, existen verbos que nos indican sobre el tipo de contenido al que estamos apuntando. (Tabla 2). Para la formulación del objetivo de aprendizaje,

es importante redactar el inicio del objetivo con el verbo en infinitivo (terminado en ar, er, ir), si se colocan separados para cada saber. Pero si se realiza integralmente, puede iniciar el objetivo con el verbo infinitivo que responda a un saber (conceptual, procedimental o actitudinal) y los otros verbos dado el caso, pueden conjugarse en gerundio. (Vallejo, 2017)

2.2.2.1.3 Las tareas.

Consideradas como el núcleo central del proceso de planeación hacen referencia al conjunto de actividades y recursos que utiliza el docente en la práctica educativa, orientadas a alcanzar un objetivo determinado. En este sentido Imbernón (1998) indica que dentro de cada tarea, el profesorado incluye un objetivo, siempre hay un contenido que se aprende, se utiliza una estrategia didáctica, interviene un material, un tiempo y un espacio (p, 13)

A pesar de esto como características que deben poseer las actividades o tareas en el aula se destacan la ordenación y la flexibilidad, la necesidad de adaptación a cada circunstancia específica. Por ende una tarea didáctica no ha de ser inmutable, fija, sino que cada profesor ha de utilizarla de distinta manera, según la realidad que lo envuelve y la percepción que tenga de la enseñanza.

Se busca que dichas actividades estén articuladas entre sí en forma sistémica y que haya dependencia entre ellas. En la medida en que las actividades se establezcan considerando su contribución al objetivo de aprendizaje y tengan como referencia las competencias del contexto, entonces van a tener concatenación. (Tobón, 2009, p. 74) Este autor resalta, a su vez, que esta articulación se convierte en un reto para los docentes ya que en el paradigma educativo tradicional no se enfatiza en la concatenación de las actividades formativas: el énfasis estaba

dirigido hacia la apropiación de contenidos, y cuando ése es el propósito no hay mecanismos consistentes que aseguren el entrelazamiento de las sesiones de aprendizaje.

Por otra parte en las tareas o actividades de enseñanza-aprendizaje en el aula podemos distinguir diversos tipos que según el momento de su utilización se clasifican en: actividades de iniciación, actividades de desarrollo y actividades de cierre. Aunque la denominación de estas puedan variar de acuerdo al modelo establecido por la Institución Educativa, se refieren a la manera en que se llevarán a cabo las experiencias de aprendizaje.

Para empezar se presentan las actividades de iniciación, exploración o entrada (Tobón, 2010) con las cuales se pretende despertar y estimular el interés de los estudiantes, además deben propiciar la participación activa y promover la motivación de los estudiantes. Es importante que las estrategias que aquí se planteen, sirvan para reactivar los conocimientos previos que el estudiante posee, lo que le facilitará la conexión con el nuevo conocimiento que se adquirirá.

En segundo lugar se encuentran las actividades de desarrollo con las cuales el estudiante realiza el proceso de diferenciación e integración, así como adquiere nuevas conductas de aprendizaje.

Este tipo de actividades se caracterizan porque a través de ellas, los estudiantes aprenden y demuestran habilidades, capacidades y destrezas, necesarios para obtener los niveles de desempeño que les permitan alcanzar las competencias. En las actividades de desarrollo se debe prever todo lo relacionado con las actitudes y valores y cómo se integrarán los temas relevantes para la vida.

Es importante destacar que estas actividades de aprendizaje están basadas en el razonamiento y la transferencia de lo aprendido a situaciones nuevas; estimulando y favoreciendo el desarrollo de la creatividad, la inventiva; provocando la participación del estudiante y el contacto directo con las fuentes de información, la elaboración de conclusiones personales y grupales; contribuyendo al desarrollo de habilidades para interpretar y resolver problemas, etc. En definitiva toda actividad es valiosa si tiende a reducir la pasividad y a transformar al estudiante en artífice de su propio aprendizaje.

Otras de las actividades de gran importancia son las actividades de culminación. Estas favorecen el desarrollo de tareas de desempeño, en las cuales el estudiante aplica los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas durante el proceso. Algunas de estas tareas nos permitirán ir evaluando, durante la marcha, el desempeño de los estudiantes con respecto a las competencias y a los objetivos planificados. Al momento de realizar su planeamiento didáctico el docente debe tener muy en cuenta algunas técnicas y estrategias de enseñanza que le permitan conducir una o más fases del proceso de aprendizaje, con actividades seleccionadas y organizadas para obtener determinados resultados previstos con anticipación en los objetivos.

En conclusión en la planificación de las actividades es preciso tener una o varias estrategias didácticas que posibiliten el logro de las metas de formación.. No se trata de seguir una secuencia didáctica tal como fue formulada por cierto autor, sino de que las estrategias se adapten al problema, a las competencias, a la asignatura o módulo y al tipo de estudiantes. (Tobón, 2009, p. 76)

2.2.2.1.4 Materiales curriculares y los recursos puestos a disposición de las actividades y de los alumnos.

Los materiales curriculares o materiales de desarrollo curricular son definidos como todos aquellos instrumentos y medios que proporcionan al educador pautas y criterios para la toma de decisiones, tanto en la planificación como en la intervención directa en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en su evaluación. (Zabala, 2000, p. 174). Es decir, se consideran materiales curriculares a aquellos medios o herramientas que acompañan al docente para dar respuesta a los problemas que se le presentan al momento de planificar, ejecutar y evaluar, constituyéndose en soportes para el desarrollo de la enseñanza.

Los materiales curriculares, como variable metodológica, son menospreciados muy a menudo, a pesar de que este menosprecio no es coherente con la importancia real que tienen.

Al respecto Zabala (2000) expresa: Un vistazo, incluso superficial, nos permite darnos cuenta de que los materiales curriculares llegan a configurar, y muchas veces a dictar, la actividad del profesorado. La existencia o no de determinados medios, el tipo y las características formales o el grado de flexibilidad de las propuestas que vehiculan son determinantes en las decisiones que se toman en el aula sobre el resto de variables metodológicas.(p. 170)

Por otra parte, en la selección y utilización de un medio, recurso o material, en un contexto curricular entran en juego muchas variables, a resaltar: las características propias de los sujetos y su habilidad para manipularlos, los objetivos que se persiguen, la preparación del profesor para su uso, etc., además la utilización también será distinta en función de la materia o asignatura.

Desde el punto de vista de su utilización didáctica los medios y los materiales curriculares deben reunir algunos criterios de funcionalidad (Moreno, 1996), tales como:

- Deben ser una herramienta de apoyo o ayuda para nuestro aprendizaje, por tanto,
- deben ser útiles y funcionales. Y, sobre todo,
- nunca deben sustituir al profesorado en su tarea de enseñar, ni al alumnado en su tarea de aprender.

En definitiva, los recursos o materiales didácticos son utilizados como herramientas de enseñanza para aportar al desarrollo del aprendizaje de los educandos, pero de una forma intencionada y no por casualidad, ya que el docente desde su planificación debe tener claro qué recursos pueden aportar para el desarrollo de una temática específica.

2.2.2.1.5 Criterios y momentos de la evaluación.

Resulta un elemento indispensable en toda planeación didáctica, ya que esta permitirá establecer los avances alcanzados durante el proceso de enseñanza y aprendizaje y mediante la observación, recolección y el análisis de información significativa; reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones oportunas para el mejoramiento del mismo.

En efecto, la evaluación deja de limitarse solo a la acción de calificar, para constituirse en una herramienta de seguimiento y mejoramiento de la intervención pedagógica, con el fin de adecuarla a las particularidades de los educandos e igualmente permitirle a estos tomar conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje para controlarlo y regularlo, desarrollando cada vez más su autonomía.

En consecuencia, los estudiantes deberán participar en la medida de lo posible en la evaluación de su aprendizaje mediante la autoevaluación, la heteroevaluación, y el profesorado recogerá suficiente información para poder realizar una realimentación de su programación. (Imbernón, 2000, p. 20)

Ahora bien al considerarse, la evaluación educativa como un proceso continuo, flexible, permanente, integral, sistemático y participativo, la evaluación se desarrolla en varios momentos y con objetivos que varían en función de las particularidades del contexto. Planteada según Ahumada (2001) como un proceso llevado a cabo en tres momentos: inicial o diagnóstico, de proceso o formativo y final o sumativo. Puede ser inicial, es decir llevarse a cabo **antes** de la intervención para conocer el punto de partida del estudiante. **Durante** la intervención para orientar el aprendizaje, permitiendo la toma de decisiones durante la ejecución del programa educativo; y al **final**, en donde se vuelve a recolectar y valorar datos, permitiendo además, la toma de decisiones definitivas.

2.2.2.1.6 Establecimiento de la dinámica del grupo-clase.

El espacio y el tiempo corresponden a dos variables que poseen una influencia crucial durante el desarrollo de los procesos educativos, determinando en ciertos casos las formas de intervención pedagógica.

Al respecto Zabala (2000) reafirma que las características físicas del centro, de las aulas, la distribución de los alumnos en la clase y el uso flexible o rígido de los horarios, son factores que no sólo configuran y condicionan la enseñanza, sino que al mismo tiempo transmiten sensaciones de seguridad y orden.

Ahora bien el espacio juega un papel importante y su organización estará determinada por las características de las actividades planeadas, los contenidos a desarrollar y las necesidades de los mismos estudiantes. Así, por ejemplo, si las actividades seleccionadas son debates, diálogos o discusiones en grupos reducidos, bastará con que la disposición de la clase pueda variar según las características de la tarea: distribución en círculo o semicírculo, por pequeños grupos o por parejas. En cambio, si las actividades a realizar se concretan en la manipulación, la experimentación, la observación o la investigación bibliográfica, será necesario que la configuración de la clase permita estas tareas o será imprescindible contar con otros espacios adecuados fuera del aula. (Zabala, 2000, p. 137)

Con respecto al factor tiempo, este también estaría relacionado con las decisiones tomadas respecto a las otras variables: los contenidos, actividades a llevar a cabo, etc, por lo tanto, el tiempo ha tenido y todavía tiene un papel importante en la conformación de las propuestas metodológicas.

Para Murillo, F. Martínez, C y Hernández, R. (2011) se alcanzará un mayor logro del alumnado en la medida que éste cuente con un mayor número de oportunidades de aprendizaje, es decir, un mayor tiempo de dedicación en compromiso con el plan de estudios, para lo cual es necesario que el docente dé un buen uso de dicho recurso. (p. 16)

Asimismo se ha demostrado que aquellos profesores que dedican un considerable cantidad de tiempo y esfuerzo al comienzo del curso a aclarar las reglas que han de seguirse, además de maximizar las oportunidades de aprendizaje en la tarea, son maestros más eficaces (Anderson, 2004)

Por otra parte, según Martinic (2015), las investigaciones han demostrado que existe relación entre el tiempo y el aprendizaje, demostrando una asociación positiva entre tiempo y logro académico, sin embargo dicha relación estará sujeta al uso que se haga del tiempo y de la calidad de las interacciones entre docentes y estudiantes. De modo que cuando hay un aprovechamiento del tiempo adecuado (es decir, una gran proporción está destinada a la enseñanza y la instrucción), el tiempo asignado tiene efectos positivos en el aprendizaje. Pero, cuando la mayor parte del tiempo se usa en situaciones distintas a la instrucción y la enseñanza, la extensión de la jornada o del tiempo asignado no producirá ganancia alguna.

Desde este punto no es suficiente pensar que a mayor tiempo, mayor aprendizaje o logro. Es necesario como señala Martinic (2015) garantizar que los estudiantes tengan un compromiso con la tarea y ello implica entender sus ritmos, conocimientos previos, motivaciones y, sobre todo, poner en práctica una metodología atractiva y activa en la sala de clases.(p.483).

2.2.3 Planeación didáctica según lineamientos del MEN

Según el MEN (2004) la planeación es “la programación que se hace para trabajar los contenidos curriculares y facilitar la construcción de conocimientos por parte de los alumnos. (p.1) En este sentido la planeación constituye un mecanismo de orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que realizada de manera adecuada constituye el principio para propiciar un aprendizaje significativo, para lo cual es necesario que el alumno” entienda cuál es el sentido de lo que se le enseña y cuente con el mejor ambiente de aprendizaje” (MEN, 2004, p. 1).

Teniendo en cuenta la importancia que asume este proceso en la consecución de una verdadera transformación en los ambientes escolares y por ende, el desarrollo de una educación con calidad; el MEN reúne esfuerzos para transformar las prácticas de aula consideradas como

elemento importante porque en ellas se concretan los propósitos proyectados en el PEI en respuesta a las exigencias del contexto local, nacional y global.

De esta manera establece directrices claras y pertinentes para llevar a cabo los procesos de planeación, sin que esto implique pérdida de la autonomía escolar que posee cada Institución Educativa. En primer lugar, define como etapas de la planeación de los procesos de enseñanza y aprendizaje: la planeación anual y planeación de aula; ambas toman como punto de partida la elaboración de los planes de estudio.

Para definir el plan de estudios, la comunidad educativa organiza a través de asignaturas, o proyectos pedagógicos, las áreas obligatorias y fundamentales, las áreas optativas y los temas de enseñanza obligatoria, definiendo para cada grado el tiempo de dedicación, los criterios disciplinares (cuando corresponda) y didácticos generales, que permitan a los docentes partir de este plan para diseñar sus planes de área y de aula.

El plan de estudios debe ser dinámico y flexible, permitiendo un proceso continuo de actualización y ajuste de cara a las demandas que surjan desde lo institucional, territorial, nacional e incluso internacional, permitiendo así brindar a los estudiantes una formación pertinente, acorde a los cambios constantes del mundo.

2.2.3.1 Planeación anual o planes de área

Los planes de área hacen parte, en su conjunto, del plan de estudios de la institución y pueden entenderse como la planificación anual de cada una de las áreas definidas en coherencia con el PEI, considerándose como elementos centrales del proceso de planeación, ya que a través

de estos se establecen metas de aprendizaje, estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Se espera que los planes de área cumplan con las siguientes características:

- Articulan el PEI con los documentos de referencia.
- Otorgan especial importancia al desarrollo de competencias básicas: conocimientos, habilidades y actitudes.

Además, su diseño debe dar respuesta a preguntas tales como: ¿Qué aprendizajes propone alcanzar el área?, ¿Cómo aporta el área al perfil del estudiante propuesto por el PEI? ¿Cómo propone el área la evaluación? ¿Cuál es el enfoque didáctico y metodológico del área?

2.2.3.2 Planeación de clases

Corresponde a los planes de aula, en los que se especifica la secuencia de actividades previstas para un periodo temporal limitado, mediante las cuales se pretende conseguir los objetivos fijados en los planes anuales de área en correspondencia con el plan de estudios y, por ende, con el PEI.

Desde el MEN, se define la clase como un espacio delimitado en el tiempo, en el que se da la interacción entre los estudiantes y el maestro con el fin de construir, adquirir y generar conocimiento y desarrollar habilidades. De acuerdo con el ambiente que se construya y las intenciones que el docente proponga, así como el material, actividades y acciones que se desarrollen, los estudiantes podrán desarrollar y fortalecer sus aprendizajes.

2.2.3.2.1 Procesos y elementos de los planes de aula

En primer lugar, la planeación de aula, debe ser coherente con el PEI, el contexto escolar y las características de los estudiantes. Por lo tanto como primera herramienta, es necesario realizar una **lectura de contexto**, con la cual el plan elaborado adquiera sentido, coherencia y pertinencia para el grado y grupo de estudiantes.

Esta herramienta le permite al docente reconocer las posibilidades del grupo con respecto a las metas anuales, proponer ambientes de aprendizaje incluyentes, a partir de las características, necesidades, formas de ser, potencialidades, conocimientos entre otros; trazando diversas rutas que conducen a un mismo objetivo, con diferentes ritmos, respuestas, maneras de ver y comprender, y de esta manera construir clases que reten a los estudiantes, que les den herramientas para alcanzar las metas de aprendizaje y para su formación como ciudadanos.

Una vez realizada la lectura de contexto y con los resultados que esta arroja, el docente estará en capacidad de establecer las acciones y actividades pertinentes, indicando los propósitos u objetivos de aprendizajes inicialmente, que son específicos para la clase; y los cuales deben guardar relación con los planes de área. En segundo lugar organizará dichas acciones en tres etapas: inicio, desarrollo y cierre; pero que desde la propuesta del MEN están distribuidas en 5 momentos, a saber: momento de exploración, momento de estructuración, momento de práctica, momento de transferencia y momento de valoración.

-Momento de exploración: En este momento se motiva a los estudiantes hacia un nuevo aprendizaje reconociendo sus saberes previos frente a la temática a abordar y/o la actividad a realizar, la importancia y necesidad de dicho aprendizaje. Le permite al docente tener un diagnóstico básico de los conocimientos y la comprensión de los estudiantes lo cual le brinda

pautas para desarrollar la actividad y facilitar la comprensión y el logro del aprendizaje propuesto.

-Momento de estructuración: En este momento se realiza la conceptualización, enseñanza explícita y modelación en relación al objetivo de aprendizaje. Incluye la presentación del tema, modelación y verificación de la comprensión del aprendizaje en los estudiantes. Contiene la secuencia de actividades a desarrollar teniendo en cuenta los tiempos, la organización de los estudiantes, el producto esperado, etc

-Momento de práctica-ejecución: Este momento corresponde a la realización de las acciones de aprendizaje según el uso de materiales educativos y el objetivo de aprendizaje, el cual se relaciona con el contexto en el que se encuentran los estudiantes. Además se plantean las estrategias de gestión de aula que beneficien el proceso de aprendizaje con trabajo individual, en pares y en grupos cooperativos y las estrategias de evaluación formativa que permita realimentar oportunamente haciendo seguimiento al proceso de aprendizaje.

-Momento de transferencia: En este momento el docente planea cómo los estudiantes van a socializar y transferir lo comprendido durante la actividad con el fin de constatar si se logró el objetivo de aprendizaje, esto es proponer actividades que permitan al estudiante relacionar el aprendizaje con otros aprendizajes, usar o aplicar el aprendizaje en diferentes contextos.

-Momento de valoración: Aunque se ubica al final del proceso, en realidad se debe considerar como transversal, ya que se relaciona con las estrategias de evaluación formativa para realimentar y hacer seguimiento oportuno. Al final de la clase como cierre del proceso de aprendizaje se van generando reflexiones y acciones que permitan responder con los estudiantes

a las preguntas: ¿qué se logró? ¿Lograron la meta de aprendizaje? ¿Qué dificultades tuvieron? ¿Qué podría mejorarse?

Otro elemento a considerar para lograr procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad es el uso de **material educativo**. El docente, al realizar sus planes de aula, debe integrar intencionalmente dicho material (libros de texto, recursos audiovisuales, libros de la biblioteca escolar, entre otros), haciendo uso cotidiano de ellos con el propósito de lograr prácticas de aula más interesantes, que involucren diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, asimismo, se puede usar el material para explorar conocimientos previos, estructurar conceptos, practicar lo aprendido o evidenciar la aplicación de los aprendizajes.

Ahora, los libros de texto son uno de los materiales educativos más relevantes, incluso la OEI de la Unesco plantea que son fundamentales para mejorar la coherencia, la equidad y la calidad de la educación; sin embargo, es importante que no se conviertan en el único recurso del docente, pues es deseable contar en el aula con multiplicidad de materiales, en especial herramientas TIC y recursos didácticos desarrollados por los docentes a partir de riquezas propias del contexto.

(MEN, 2017, p. 18)

2.2.3.3 Referentes de calidad

Todo este proceso de planeación debe ir en correspondencia con los referentes de calidad, constituidos por una serie de documentos con los cuales se pretende garantizar que los estudiantes accedan al conocimiento y demás bienes a los que tienen derecho, de acuerdo a lo estipulado por la constitución política. Es decir, estos referentes guían y definen los aprendizajes que año tras año los estudiantes deben alcanzar sin importar el estado en que se encuentren las instituciones.

Lineamientos curriculares: son las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23.

En el diseño y desarrollo del plan de área y de aula, son necesarios para comprender cuál podría ser el sentido del currículo de cada área fundamental y obligatoria, delimitando las exigencias pedagógicas que se tienen con respecto a cada una estas.

2.3 Referente legal

Para dar desarrollo a este trabajo de investigación, se han tenido en cuenta las normas vigentes para la educación en Colombia:

La Constitución Política de Colombia de 1991, trae consigo importantes aportes a la educación, establecidos en el Artículo 67: La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

La Ley 115 de 1994 la cual refiere en el artículo 20 los objetivos generales de la educación básica, “desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir,

escuchar, hablar y expresarse correctamente”; en el artículo 21 los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria, “El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura”, “ El desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética”; en el artículo 22 los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria, “el desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua”, “la valoración y utilización de la lengua castellana como medio de expresión literaria y el estudio de la creación literaria en el país y en el mundo”.

Resolución 2343 de Junio 5 de 1996: Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal.

Los Lineamientos curriculares son las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23, y dónde aparecen explícitamente los de Lengua Castellana:

Lengua Castellana: de 1º a 3º de la Básica Primaria:

- Reconoce en diferentes textos o actos de comunicación, formas de organizar significados tales como la clasificación, la agrupación, la seriación, la comparación.
- Reconoce

en algunos de sus actos de comunicación cotidiana procesos de pensamiento y competencias cognitivas como el análisis, la síntesis, la definición y relaciones como parte-todo, causa-consecuencia, problema-solución. • Imagina situaciones y plantea hipótesis como estrategias previas a la lectura e interpretación de textos. • Interpreta y analiza textos sencillos y reconoce diferentes elementos significativos en los mismos. • Reconoce la temática general en diferentes textos y actos comunicativos. • Organiza grupos de significados siguiendo un principio de clasificación. • Explica eventos del entorno o fenómenos de la naturaleza y realiza descripciones orales y escritas acerca de los mismos. • Utiliza el lenguaje como medio de representación de procesos, acciones y estados. • Se expresa oralmente con coherencia, utilizando diferentes formas del discurso. • Emplea la entonación y los matices de la voz de manera significativa en los actos comunicativos. • Presenta y argumenta puntos de vista cuando participa en actos comunicativos. • Utiliza significativamente la lectura, la escritura y la imagen con fines lúdicos, estéticos y prácticos. • Reconoce diferencias entre los contenidos y las formas de presentar información, empleadas por diferentes medios de comunicación. • Toma informaciones de los medios de comunicación y las integra a su lenguaje de manera significativa. • Utiliza el lenguaje para lograr los acuerdos temporales en las interrelaciones como los demás. • Reconoce compromisos éticos implicados en la comunidad. • Comprende y disfruta de cuentos, mitos, leyendas, retahílas como producciones de la cultura..

4º a 6º de Educación Básica: • Plantea diversas propuestas de interpretación de un mismo texto o acto comunicativo, con base en sus hipótesis de comprensión y su competencia simbólica, ideológica, cultural o enciclopédica. • Reconoce estructuras semánticas y sintéticas en diferentes tipos de textos y actos comunicativos. • Reconoce los mecanismos textuales que garantizan coherencia y cohesión a los textos. • Establece semejanzas y diferencias entre los

tipos de texto y actos comunicativos, en términos de los significados, las estructuras y los contextos. • Identifica y explica las relaciones existentes entre pensamiento, lenguaje y realidad. • Propone planes textuales previos al acto de la escritura. • Produce diferentes tipos de textos en los que pone en juego procesos de pensamiento, competencias cognitivas y estrategias textuales como la clasificación, la jerarquización, la seriación, la comparación, la definición, el análisis, la síntesis y relaciones como parte-todo, causa-consecuencia, problema-solución • Produce diferentes tipos de textos que obedecen a eventos significativos, atendiendo a la estructura, el nivel lexical, el sentido estético y el contexto. • Se expresa con claridad y seguridad ante sus compañeros • Interpreta la información que emiten los medios de comunicación, la selecciona y la utiliza según sus necesidades comunicativas. • Reconoce mecanismos de búsqueda, organización y almacenamiento de información. • Identifica intenciones de los participantes en actos comunicativos. • Reconstruye, a través del lenguaje, las reglas básicas de los actos comunicativos, como reconocer al otro como interlocutor válido, respetar los turnos de conversación. • Emite juicios sobre producciones culturales de su comunidad y explica la función social que cumplen las mismas.

Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje,(2006). Los estándares nos indican los criterios comunes, asociados por grupos de grados, con los cuales se definen los parámetros de los aprendizajes que nuestros estudiantes deben alcanzar para lograr la calidad educativa.

Los estándares son los elementos que marcan la dirección y el camino que se debe tomar para el logro de las metas propuestas en la lengua castellana, teniendo muy clara la relación que existe entre educando con su forma de vida, de pensar, sentir y desea, como bien está establecido en ellos, “Dentro de las distintas manifestaciones de la actividad lingüística, sean de naturaleza verbal o no verbal, se dan dos procesos: la producción y la comprensión. La producción hace

referencia al proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros. Entre tanto, la comprensión tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística. Estos dos procesos –comprensión y producción– suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación. Así entonces, una formación en lenguaje que presume el desarrollo de estos procesos mentales en interacción con el contexto socio-cultural, no sólo posibilita a las personas la inserción en cualquier contexto social, sino que interviene de manera crucial en los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y de construcción de la identidad individual y social. De igual modo, a través de sus diversas manifestaciones, el lenguaje se constituye en un instrumento esencial de conocimiento, en tanto representa una puerta de entrada para la adquisición de nuevos saberes. Por ejemplo, cuando el individuo interactúa con el texto de algún autor o intercambia ideas con otros, construye nuevos conocimientos, en lo personal y en lo social. De ahí que estos estándares se orienten hacia el desarrollo y el dominio de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes –tanto en lo verbal como en lo no verbal– que les permitan, desde la acción lingüística sólida y argumentada, interactuar activamente con la sociedad y participar en la transformación del mundo.” (p. 20,21).

Decreto 0230 de Febrero 11 de 2002: Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional.

Los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje): Son rutas de aprendizaje que conllevan a que los estudiantes alcancen los Estándares básicos de competencias. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) presenta los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), que son un conjunto de

aprendizajes estructurantes que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de educación escolar, desde transición hasta once, y en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales.

Operacionalización de las variables

Tabla 3 Matriz variables y dimensiones

Objetivos de investigación	Variable de Investigación (definición nominal- nombre de la variable)	Variable de investigación (definición operacional)	Dimensiones asociadas a variable	Indicadores por dimensión y variables	Unidad de análisis	Técnica e instrumentos
Describir el proceso de comprensión lectora en los estudiantes de los grados 3ero y 5to de básica primaria, de la Institución Educativa Nuestra Señora de La Candelaria.	Comprensión lectora	El proceso de la comprensión lectora implica caracterizar al lector, al texto, los momentos de la lectura, los niveles de la lectura y las estrategias de enseñanza-aprendizaje para desarrollarla, teniendo en cuenta el marco legal colombiano que lo promueve.	El lector	Edad Contexto socio-económico Hábito lector	Estudiantes de 3° y 5° básica primaria	Encuesta escrita: cuestionario estructurado
			Clases de textos	Por su forma o género: Narrativo Descriptivo Expositivo Argumentativo Instructivo Por su estructura Formal Continuos Discontinuos Mixtos	Docentes del grado 3° y 5° básica primaria	Análisis Documental: matriz de análisis Entrevista semiestructurada: guión de entrevista
			Niveles de la comprensión lectora	Nivel literal nivel inferencial Nivel crítico	Estudiantes de 3° y 5° de básica primaria	Prueba objetiva: Prueba de caracterización de comprensión lectora
			Estrategias para desarrollar la comprensión lectora	Estrategias Antes de la lectura Estrategias durante la lectura Estrategias después de la lectura	Plan de aula Docentes de 3° y 5° de básica primaria	Análisis documental: matriz de análisis Entrevista semiestructurada : Guión de entrevista

<p>Analizar el proceso de planeación didáctica respecto al desarrollo de la comprensión lectora realizado por los docentes de la básica primaria de los grados 3ero y 5to de la Institución Educativa Nuestra Señora de La Candelaria.</p> <p>Establecer lineamientos metodológicos para el desarrollo de la planeación didáctica orientada a la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria.</p>	Planeación didáctica	En la planeación didáctica el maestro plantea objetivos claros, coherentes a los contenidos curriculares, identificando tipos de evaluación a emplear, estrategias pedagógicas con sus respectivos recursos didácticos.	Objetivos de aprendizaje	Objetivos de acuerdo al nivel Objetivos de acuerdo al contenido Coherentes con tipos de saberes: hacer, conocer y ser	Plan de aula	Análisis Documental: matriz de análisis
			Contenidos	Selección de contenidos Secuenciación de contenidos Tipos de contenidos (conceptual, procedimental, actitudinal)	Docentes del grado 3º y 5º básica primaria.	Entrevista semiestructurada: guión de entrevista
			Actividades	Actividades de exploración Actividades de estructuración Actividades de práctica Actividades de transferencia Coherentes con los objetivos		
			Estrategias	De aprendizaje De enseñanza De evaluación		
			Tiempo	Mensual Semanal Diario Por sesiones		

Recursos didácticos	Uso de textos escolares Materiales concretos Herramientas tecnológicas
--------------------------------	---

Fuente: Descripción de matriz de variables y dimensiones. Por Mayorga y Sandoval (2018)

Capítulo III

3. Marco Metodológico

Todo trabajo de investigación se fundamenta en un marco metodológico que define el enfoque epistemológico, el paradigma de investigación, el uso de los métodos, técnicas, instrumentos, estrategias y procedimientos a utilizar en el estudio que se desarrolla, es decir muestra la ruta a seguir para llegar a conocer de forma sistemática y organizada la realidad u objeto de estudio, como bien lo definen, Balestrini (2006, p. 125), “el marco metodológico es la instancia referida a los métodos, las diversas reglas, registros, técnicas y protocolos con los cuales una teoría y sus métodos calculan las magnitudes de lo real” y Finol y Camacho (2008, p.60): lo define como “el cómo se realizará la investigación, muestra el tipo y diseño de la investigación, población, muestra, técnicas e instrumentos para la recolección de datos, validez y confiabilidad y las técnicas para el análisis de datos”.

3.1 Fundamentación epistemológica de la investigación

El desarrollo de este trabajo de investigación estará fundamentado en el enfoque epistemológico Racionalista-deductivo, José Padrón G. (1998) considera que este enfoque, según el primer criterio se concibe como producto de conocimiento, el diseño de sistemas abstractos con alto grado de universalidad que imiten los procesos de generación y de comportamiento de una realidad. El conocimiento es un acto de invención más que descubrimiento, los sistemas teóricos en este enfoque se inventan o se diseñan no se descubren, y estos se basan en suposiciones arriesgada acerca del modo que una cierta realidad se genera y se comporta. En el

mismo, lo relevante es que el diseño teórico imite el sistema de hechos reales que pretende explicar, bajo la referencia de cómo una sociedad en un cierto momento histórico es capaz de correlacionar intersubjetivamente esa realidad con ese diseño teórico. En el segundo criterio, tanto las vías de acceso al conocimiento como los mecanismos para su producción y validación están dados por la razón, siendo el recurso menos inseguro para diseñar esquemas abstractos que revelen el surgimiento y el comportamiento de los hechos materiales y humanos.

En este enfoque se orienta la razón a lo que es evidente. Aquí la realidad ya existe tal cual como se presenta y el investigador observa y analiza cómo esta se comporta para a partir de aquí generar sus propias conclusiones acerca de esa realidad. Desde este punto de vista se observará la realidad presente en la Institución Educativa Nuestra Señora de la Candelaria con respecto al proceso de planeación didáctica, desarrollado por los docentes de la básica primaria de los grados 3ero y 5to, analizando en qué medida apuntan al desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes.

Este proyecto busca analizar esa realidad y partiendo de dicho análisis realizar un proceso de intervención mediante una propuesta de lineamientos metodológicos para la planeación didáctica, que favorezcan el desarrollo de la comprensión lectora, en el nivel de básica primaria.

3.2 Paradigma y métodos de investigación

De acuerdo al enfoque epistemológico definido, el trabajo de investigación está enmarcado bajo un paradigma Racionalista crítico (cualicuantitativo-mixto-complementario), definido como un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implica la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y

discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008).

Chen (2006) lo define como la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno, y señala que éstos pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa conserven sus estructuras y procedimientos originales (forma pura de los métodos mixtos); o bien, que dichos métodos pueden ser adaptados, alterados o sintetizados para efectuar la investigación y lidiar con los costos del estudio (forma modificada de los métodos mixtos).

Siendo este el fundamento del presente estudio, por cuanto integra como parte de un mismo diseño perspectivas cualitativas y cuantitativas con el propósito de describir el proceso de comprensión lectora, para el nivel de básica primaria, analizar el proceso de planeación didáctica, desarrollado por los docentes de la básica primaria de los grados 3ero y 5to de la Institución Educativa Nuestra Señora de La Candelaria, y así llegar a proponer lineamientos metodológicos para la planeación didáctica, que favorezcan el desarrollo de la comprensión lectora, en el nivel básica primaria.

Los dos enfoques, cuantitativos y cualitativos, se complementan partiendo de una visión sistémica y multidimensional, donde el conocimiento se produce desde la complementariedad, bien lo señala Martínez(2005) cuando afirma que, el uso de diversos enfoques produce una significativa riqueza al conocimiento obtenido, ya que logra integrar en un todo coherente, los

aportes de diferentes personas, filosofías, métodos y disciplinas, superando la fragmentación del saber, enfocando la realidad desde muchos ángulos, analizando su diversidad.

Esto se logra integrando los enfoques cuantitativo y cualitativo a través de la triangulación o la complementación, esta investigación recurre a la triangulación al permitir articular los resultados entregando hallazgos y recomendaciones de acuerdo a las variables.

En cuanto al tipo de investigación es descriptiva, analítica y prescriptiva. El propósito de la investigación descriptiva, según lo planteado por Hernández(2003) es “especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis”, por lo tanto esta investigación describe, especifica el proceso de comprensión lectora en los estudiantes de los grados 3° y 5° de básica primaria; es analítica porque se observan y examinan las planeaciones didácticas de los maestros de 3° y 5°, en diferentes áreas, de la Institución Educativa Nuestra Señora de La Candelaria analizando de qué manera, desde estas planeaciones, se busca el desarrollo de la comprensión lectora.

La investigación logra el nivel prescriptivo, porque retomando el análisis de la fundamentación teórica relacionada con la comprensión lectora y la planeación didáctica se establecen lineamientos metodológicos para el desarrollo de la planeación didáctica orientándola a la comprensión lectora para estudiantes de básica primaria que conlleven a presentar una propuesta institucional de estos lineamientos.

3.3 Diseño de la investigación

El diseño de la investigación se puede definir en términos de Tamayo(2003) como el “planteamiento de una serie de actividades sucesivas y organizadas, que pueden adaptarse a las particularidades de cada investigación y que nos indican los pasos, las pruebas a efectuar y las técnicas a utilizar para recolectar y analizar los datos”, en otras palabras es cada uno de los pasos a seguir para llegar al alcance de los objetivos trazados, teniendo en cuenta estos conceptos la investigación es de índole documental y de campo.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información.

3.4. 1 Análisis documental.

El análisis documental es el camino que lleva al investigador a encontrar el significado de un mensaje que puede estar expresado de diferentes formas discurso, artículo científico, libros, series estadísticas, etc. va más allá de la revisión, ya es la interpretación del texto y como bien lo señala Krippendorff (1980) cuando dice que “es una técnica de investigación para hacer inferencias reproducibles y válidas a partir de un texto (de los datos al contexto de los mismos)”(p.21). Este análisis parte de revisar minuciosamente los conceptos de diferentes teóricos sobre el objeto de estudio y teniendo en cuenta los intereses y el contexto, hacer inferencias válidas y pertinentes a la investigación.

Según Cerda(1991) el análisis documental es “el acto de reunir un conjunto de datos e información diferente a través de testimonios escritos con el propósito de darle unidad”, o sea, que consiste en compilar, analizar e investigar documentación escrita confiable, vigente y relacionada con el objeto de investigación, a fin de resumir y retomar información relevante que sustente cada una de las variables de investigación, la comprensión lectora y la planeación

didáctica, fundamentando así el marco teórico. Para esta técnica se emplea como instrumento una matriz de referencias tanto de autor como documentales que se convertirán en el insumo del estado del arte y de todo el marco conceptual del proyecto de investigación (ver Anexo____)

El procedimiento a seguir fue la selección de documentos de tesis, tanto de maestrías como de doctorados y algunos artículos de revistas científicas, todo esto relacionados con el desarrollo de la comprensión lectora, sobretodo en el nivel básica primaria, y la planeación didáctica, todas esta fuentes enmarcadas entre los años 2015 al 2019 y la lectura y análisis de los mismos, análisis plasmado en cada una de las matrices de antecedentes de la investigación y bases teóricas.

Desde la perspectiva cualitativa de la investigación, el análisis documental, permite la revisión y análisis de las planeaciones didácticas de los docentes de 3º y 5º, en áreas como Matemáticas, Ciencias Naturales y Lengua Castellana de la Institución Educativa Nuestra Señora de La Candelaria, para identificar cada uno de sus componentes y cómo a través de cada uno de esos componentes cada docente planea o proyecta el desarrollo de la comprensión lectora en sus estudiantes y su relación con los lineamientos que establece el Ministerio de Educación Nacional a través de los estándares y los DBA, haciendo un registro de todo este procedimiento en una matriz de producción de las investigadoras (ver Anexo 1)

3.4.2 Encuesta

Se puede definir la encuesta, partiendo de lo planteado por García Ferrando(1993), como “una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar

una serie de características”, a través de la encuesta se pueden generar datos e información necesaria para alcanzar los objetivos propuestos en un proyecto de investigación.

Esta técnica, que es de corte cuantitativo, tiene como instrumento pertinente el cuestionario estructurado, que permite recolectar información de los estudiantes de 3º y 5º de la Institución Educativa Nuestra Señora de La Candelaria sobre su caracterización, contexto socio-económico, familiar, hábitos lectores y motivaciones hacia la lectura.

El cuestionario está estructurado por 10 preguntas, 5 de selección múltiple y 5 con única respuesta, para su elaboración se toma como base la revisión teórica de la variable comprensión lectora, su dimensión y sus indicadores, organizado en las siguientes partes: edad, con quién vive el estudiante, con cuántas personas, nivel educativo de los padres, textos qué tienen en casa, cuatro ítems sobre su hábito lector y uno sobre el interés que le despierta la escuela por la lectura(ver Anexo 4)

3.4.3 Entrevista semiestructurada

Para Hernández (2014) “las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (p. 403). Por lo tanto este tipo de entrevista ofrece relativo grado de flexibilidad tanto en el formato como en el orden y los términos de realización de la misma para las diferentes personas a quienes está dirigida. El instrumento apropiado para su aplicación es un guión de entrevista, elaborado con la finalidad de recolectar información acerca del proceso de planeación didáctica desarrollado por los docentes de la básica primaria de los grados 3ero y 5to convirtiéndose en una herramienta importante para identificar sus

características y aportando insumos que permitan establecer los lineamientos metodológicos más pertinentes para el desarrollo de la comprensión lectora.

El guión de entrevista estuvo organizado en preguntas abiertas y flexibles, permitiendo acomodarse a las circunstancias del contexto y del entrevistado; posibilitando la profundización de los temas que merecían especial interés. El instrumento fue estructurado teniendo en cuenta las dimensiones de: objetivos de aprendizaje, contenidos de aprendizaje, clases de textos, actividades, estrategias de enseñanza, estrategias para desarrollar la comprensión lectora, recursos, tiempo y estrategias de evaluación. (Ver anexo 1)

3.4.4 Prueba objetiva

Las pruebas objetivas entendidas según Palella y Martins (2012), “son las construidas a partir de reactivos (preguntas) cuya respuesta no deja lugar a dudas respecto a su corrección o incorrección. Este tipo de pruebas puede ser empleado con fines diagnósticos, formativos o resumidos, lo cual le impone ciertas modalidades según el propósito que se aspira” (p. 145).

Para la investigación esta técnica resulta indispensable para describir el proceso de comprensión lectora de los estudiantes de 3° y 5° de básica primaria, estableciendo el nivel en el que estos se ubican con respecto a dicha competencia.

El instrumento empleado corresponde a una prueba de caracterización de lectura (2017) elaborado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación- Icfes y socializado por los tutores del programa Todos a Aprender, con el fin de obtener información sobre la competencia lectora de los estudiantes, y así consolidar estrategias de mejoramiento y acciones

didácticas que respondan a las necesidades identificadas. Dicha prueba se encuentra alojada en las plataformas del MEN siendo de libre y fácil acceso.

La prueba consta originalmente de dos partes: la primera correspondiente a valorar la calidad y velocidad de la lectura y la segunda enfocada a determinar el nivel de comprensión lectora; siendo esta última implementada en la investigación para la recolección de información. Este elemento estuvo dirigido a los estudiantes de 3° y 5°, a los cuales fue entregada una lectura y seis preguntas o enunciados organizados por pares; los enunciados 1 y 2, se relacionan con información puntual del texto (nivel literal); en los enunciados 3 y 4, se debe realizar inferencia del contenido del texto (nivel inferencial) y en los enunciados 5 y 6 se realiza una evaluación y reflexión del contenido del texto (nivel crítico- intertextual). (Ver anexo3)

Realizada esta caracterización, se procede a hacer una consolidación de los resultados para lo cual se utilizó un documento de Excel, denominado Plantilla de datos, ingresando uno por uno, los resultados de los estudiantes.

3. 5 Población y muestra

Población

Según Arias (2012) se entiende por población o población objetivo a “Un conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas conclusiones de la investigación. Esta queda determinada por el problema y por los objetivos del estudio” (p. 81), para el fin de la investigación se toma como población dos unidades de análisis, los docentes y estudiantes de 3° y 5° de Básica Primaria, de la Institución Educativa Nuestra Señora de La Candelaria, en total 11 docentes, 6 de 3° y 6 de 5° y 330 estudiantes de los grados 3° y 5°.

Muestra

Según Arias, “la muestra es un subconjunto representativo y finito que se extrae de la población accesible” (2012,p. 83). En la unidad de análisis de los docentes, con el objetivo de que sea significativa, la muestra será igual a la población, los 12 docentes de los grados 3° y 5° del nivel Básica Primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de la Candelaria y para la unidad de análisis de los estudiantes se aplicó la siguiente fórmula para hallar la muestra:

$$n = \frac{k^2 * p * q * N}{(e^2 * (N-1)) + k^2 * p * q}$$

Tamaño de Población (N)
Probabilidad de Éxito (p)
Probabilidad de No Éxito (q)
Error estándar (e)
Nivel de Confianza Elegido (k)

Tomando como muestra 132 estudiantes, 72 estudiantes de 3° y 60 de 5°.

3.6 Técnica de validez y confiabilidad de los instrumentos

La validación de los instrumentos de recolección de la información se hace a través del juicio de tres especialistas con un amplio conocimiento del objeto de la investigación, experiencia académica, investigadores universitarios, que toman como criterios de evaluación la redacción y claridad, coherencia con los objetivos y correspondencia con las variables (ver Anexo 5)

3.7 Técnicas de procesamiento y análisis

En relación con el enfoque del trabajo de investigación Mixto complementario, donde se analizan y vinculan los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos, las técnicas de procesamiento y análisis de la información fueron las siguientes:

La parte cuantitativa, se trabajó a través del análisis de la estadística descriptiva la cual permite medir, predecir y explicar un conjunto de ítems del cuestionario estructurado aplicado a la muestra de estudiantes y a la prueba objetiva

El componente cualitativo se desarrolla a partir del análisis por categorías de la información hallada, estableciendo unas matrices de análisis (Anexo 3) con el fin de encontrar los puntos de intersección entre los alcances hallados durante y al finalizar cada proceso y así realizar una interpretación global del objeto de estudio. La acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente surgida en la investigación por medio del análisis de las planeaciones didácticas y entrevistas a docentes, determinan los puntos de encuentro que sustentan la elaboración de los lineamientos metodológicos para el desarrollo de la comprensión lectora.

Capítulo IV.

Procesamiento y análisis de los resultados

A continuación se ponen de manifiesto los resultados obtenidos a través de las diferentes técnicas utilizadas durante este estudio. Inicialmente se describen los hallazgos en relación al cuestionario y prueba de caracterización aplicado a los estudiantes en correspondencia con el primer objetivo planteado; seguidamente la información recolectada con la entrevista a los docentes y sus respectivas planeaciones. Así mismo se da cuenta del análisis de dicha información para finalmente poder establecer los lineamientos metodológicos acordes a las necesidades del contexto.

4. 1 Análisis de los resultados con respecto al primer objetivo

Con el fin de describir el proceso de comprensión lectora en los estudiantes de 3° y 5° de Básica Primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de la Candelaria, se aplicó una prueba objetiva de caracterización de comprensión lectora y además un cuestionario para conocer la edad, el contexto socioeconómico y el hábito lector de los estudiantes, obteniendo los siguientes resultados.

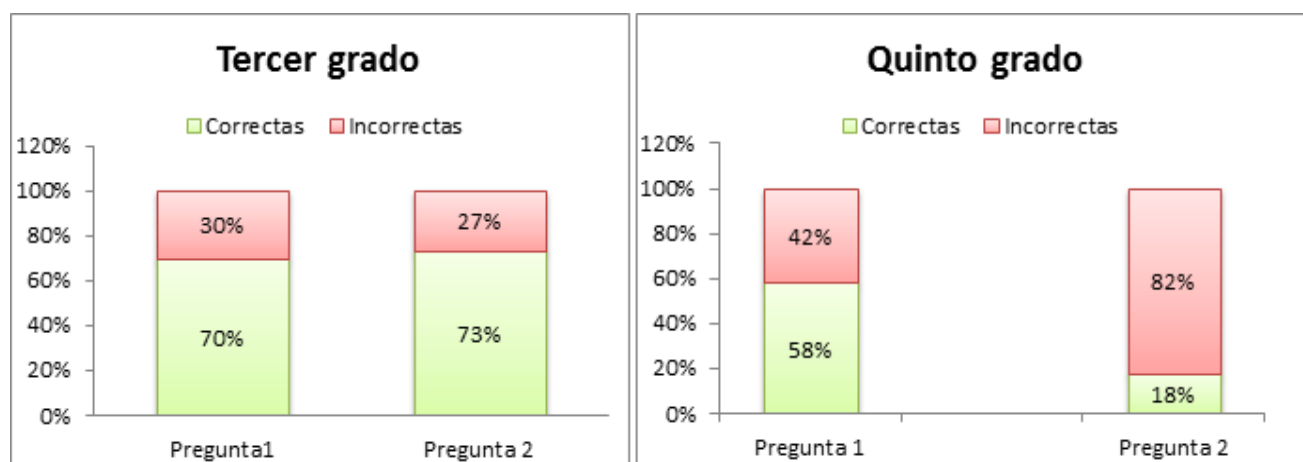
4.1.1 Resultados pruebas de caracterización de la comprensión lectora

“La comprensión lectora es un proceso a través del cual se comprende un texto escrito”

Solé(1997) al analizar los resultados obtenidos por los estudiantes en la Prueba objetiva, se puede observar que los estudiantes de tercer grado tienen un nivel de comprensión lectora literal(figura 11), donde según Alliende y Condemarín (1986), solo manejan las habilidades de reconocer y recordar, que se pueden valorar a través de la extracción de información explícita en el texto, lo

que implica que sólo: reconocen, localizan e identifican elementos y detalles como nombres, personajes, tiempo, las ideas principales y secundarias, las relaciones causa-efecto, reconocimiento de los rasgos de los personajes, recuerdo de hechos, épocas y lugares, mientras que de manera preocupante los estudiantes de 5° ni siquiera alcanzan el nivel literal en un 50% y si se comparan estos resultados con los obtenidos por la Institución Nuestra Señora de la Candelaria en las últimas Pruebas Saber de 3° y 5° que le aplicaron en el 2017, vemos un avance en el nivel literal de los estudiantes de tercer grado, según el informe del ICFES, se evidenciaba que el 68% y 59 % de los estudiantes de 3° y 5° no respondieron correctamente los ítems correspondientes a la competencia lectora

Figura 0.11 Porcentaje de respuestas de estudiantes de 3° y 5° correspondientes al Nivel literal. Mayorga y Sandoval (2.020)



De estos para 3° el 88% no identifica la estructura explícita del texto, el 74% no recupera información explícita en el contenido del texto, el 63% no evalúa información explícita o implícita de la situación comunicativa del texto, el 61% no recupera información implícita en el

contenido del texto, porcentaje que mejoró en los resultados de esta prueba objetiva, pero en 5° grado, la deficiencia persiste, porque en el 2017 según el informe del ICFES, el 65% no identifica información explícita de la estructura del texto, el 51% no recupera información explícita en el contenido del texto y el 55% no reconoce información implícita en el contenido del texto, de acuerdo a la figura 11 el avance ha sido prácticamente nulo.

Al analizar los resultados del nivel Inferencial y crítico de la comprensión lectora (figura 12 y figura 13), se evidencia que los estudiantes de 3° y 5° están presentando falencias en ellos, lo que implica, según las características de estos niveles establecidas por Pinzas (2007), que los estudiantes no establecen relaciones entre partes del texto para inferir relaciones, información, conclusiones o aspectos que no están escritos en el texto.

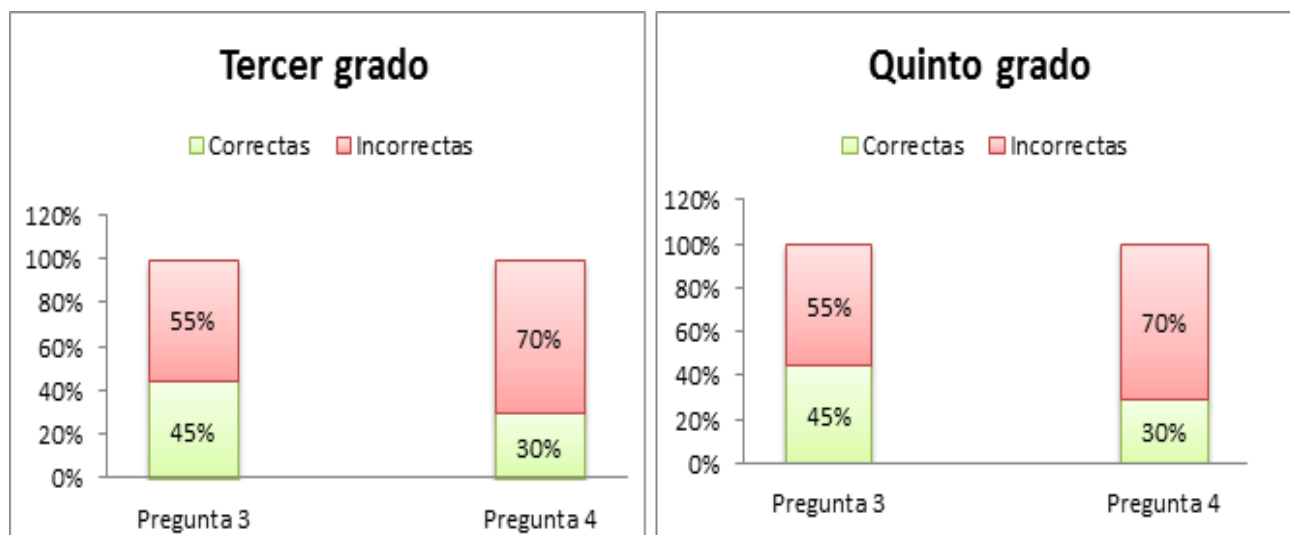


Figura 0.2 Porcentaje de respuestas de estudiantes de 3° correspondientes al Nivel inferencial. Mayorga y Sandoval (2.020)

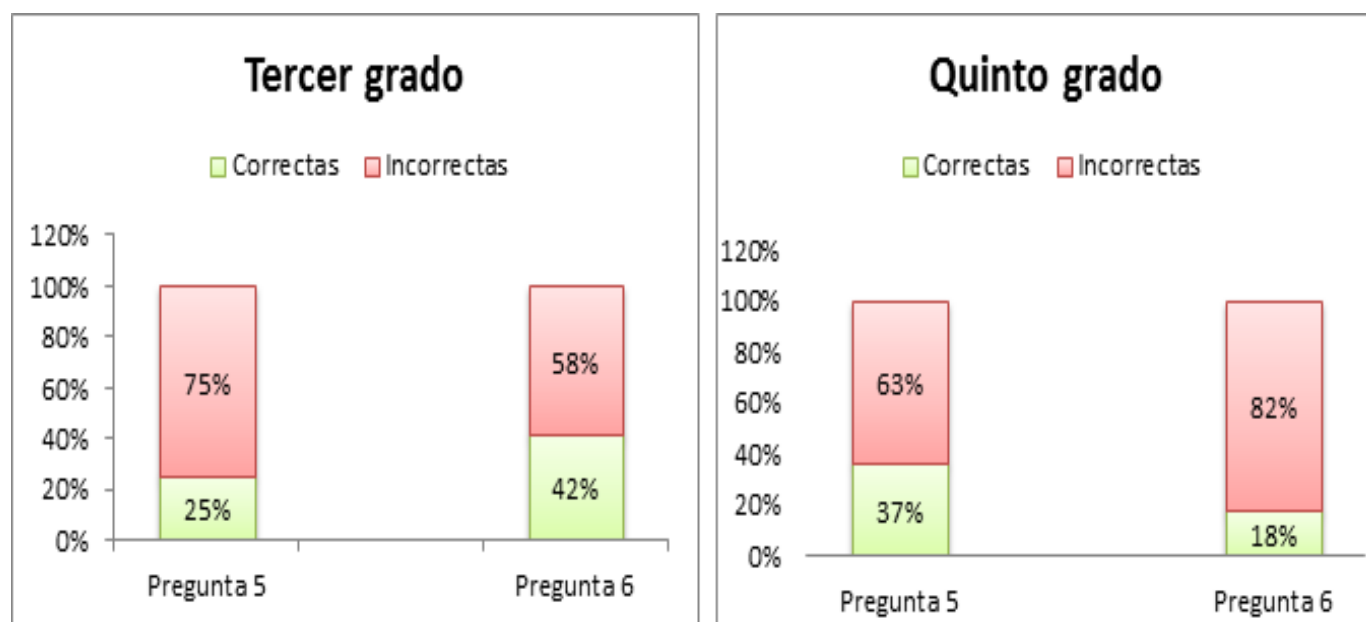


Figura 0.3 Porcentaje de respuestas de estudiantes de 3° correspondientes al Nivel Crítico. Mayorga y Sandoval (2.020)

Los estudiantes presentan dificultad para complementar detalles que no aparecen en el texto, hacer conjeturas de otros sucesos ocurridos o que pudieran ocurrir, formular hipótesis acerca de los personajes, deducir enseñanzas del texto leído, esto en cuanto al nivel inferencial, y con relación al nivel crítico, teniendo en cuenta los aportes de la misma autora, los estudiantes de 3° y 5° grado evidencian dificultad para dar un juicio sobre el texto partiendo de los criterios, parámetros o preguntas que se establezcan, se les dificulta colocarse en el pensamiento del autor, identificando sus intenciones, analizando sus argumentos, comprendiendo la organización y estructura del texto, lo que no permite que identifiquen si el texto tiene las partes que necesita o está incompleto y si es coherente o no.

4.1.2 Resultados cuestionario a estudiantes

Contexto socioeconómico de los estudiantes

Teniendo en cuenta que dentro del proceso de comprensión lectora la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado son sumamente importantes según la posición de Díaz-Barriga(2002), se hace necesario analizar los resultados de algunas características del contexto socioeconómico y familiar de los estudiantes de 3° y 5° de Básica Primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de la Candelaria, así como sus intereses hacia la lectura, resaltando la importancia del contexto como factor determinante en la naturaleza y calidad de la comprensión, refiriéndose a este como el conjunto de situaciones que rodean el desarrollo de la lectura.

Los resultados obtenidos en este aspecto fueron los siguientes:

La mayoría de los estudiantes de 3° y 5° son de estrato socioeconómico bajo, oscilan entre las edades de 8 a 10 años, en un alto porcentaje viven con su familia extendida, conformada por padres, hermanos y uno de sus abuelos, con un promedio de 6 personas por familia.

Solo el 7% de las madres alcanzaron un nivel técnico y/o tecnológico de estudios mientras que los padres en un sólo 3%, pero tenemos un alto índice de padres siendo bachilleres (figura 14), o que implica que tienen un nivel de estudio que les puede permitir guiar a sus hijos en el proceso de comprensión lectora, pero el 14% de madres y el 18% de padres no alcanzaron el nivel de Básica Primaria, lo que conlleva a que sólo un 17% de los padres sean un ejemplo para sus hijos, en tener interés y motivación a leer (figura 18). Estos aspectos son importantes para la investigación, porque como lo plantea Vigotsky (1.971) el aprendizaje es de origen social, los niños van aprender en relación con los demás y es en esa interacción con los otros, que son parte de su medio sociocultural, que los niños van a acceder a la vida intelectual y los primeros

influyentes en la motivación de los niños al aprendizaje de la lectura y la comprensión de la misma son sus padres.

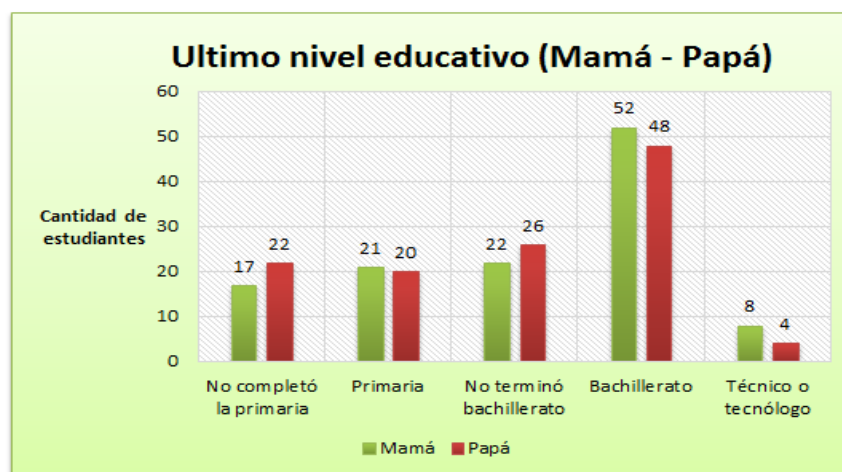


Figura 0.4 Ultimo nivel educativo de mamá y de papá. Mayorga y Sandoval (2.020)

Hábito lector de los estudiantes

Entre los aspectos que se indagaron para describir el proceso de comprensión lectora en los estudiantes de 3° y 5° de Básica Primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de la Candelaria con relación al indicador de su hábito lector fueron los siguientes:

Textos que tienen en casa

Thorndike (1973) afirmaba que si hay factores que se pueden relacionar estrechamente con el desarrollo de la comprensión lectora, es tanto el status socioeconómico de la familia como los recursos de lectura con que cuenta un estudiante en su hogar, al preguntarle a los estudiantes sobre los textos que tiene en casa el resultado fue:

En la mayoría de hogares de los estudiantes se encuentran diferentes tipos de textos (figura 15), entre los cuales están cuentos, periódicos, revistas, muy pocos cuentan con su libro

texto de Lenguaje solicitado por la Institución, sólo un 8%, lo que en un momento dado dificulta los procesos de trabajo de la lectura en el salón de clases.



Figura 0.5 Textos que tiene en casa. Mayorga y Sandoval (2.020)

Frecuencia de lectura

Si hay un factor que fortalece el desarrollo de la comprensión lectora, en todos sus niveles, es la frecuencia con que se lee y solo el 40% de los estudiantes de 3° y 5° de Básica Primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de la Candelaria practica la lectura diariamente, el resto lee muy poco, hay un 17% que sólo lo hace una a dos veces por semana, un 34% sólo lo hace algunas veces, mientras que el 9% casi nunca (figura 16) .Con base al punto de vista de Vigotsky(1997), dentro del proceso de la comprensión lectora es indispensable que el sujeto cuente con unos conocimientos previos que se encuentren en relación con la nueva información para favorecer el aprendizaje comprensivo, o sea, que para Vigotsky, en cuanto a la comprensión lectora, la toma en cuenta de los pre-saberes ayudaría a entender el contenido del texto por cuanto los conocimientos previos influyen en la construcción de la estructura

cognoscitiva, de este modo el lector logra comprender el texto solo en la medida que es capaz de encontrar en su archivo mental imágenes que se relacionen con la temática expuesta en el texto y una manera de llenar su archivo mental, además de la relación con su contexto, es desarrollando su hábito lector, porque la lectura le abre a un mundo de experiencias, a un manejo de un vocabulario más amplio.

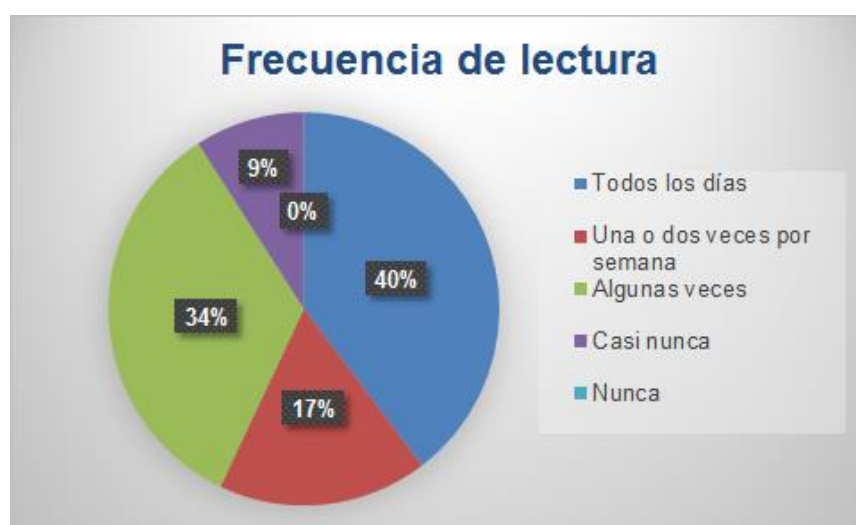


Figura 0.6 Porcentaje de la frecuencia de lectura. Mayorga y Sandoval (2.020)

Tipos de texto que te llaman la atención

En cuanto a los intereses de lectura, se puede observar(figura 17) que los textos que más le llaman la atención a los estudiantes para leer son los cuentos, que pertenecen al género narrativo, le sigue en interés un 16% que prefiere los poemas, clasificados dentro del género lírico, los textos escolares, que están clasificados dentro de los académicos, se nota que a pesar de ser niños hay un 13% que les llama la atención las noticias y un 10% las revistas que pertenecen al género informativo, es curioso, por la edad de los estudiantes de 3° y 5° de Básica Primaria de

la Institución Educativa Nuestra Señora de la Candelaria que solamente un 12% le llame la atención las historietas, un 7% los afiches y un 1% otros tipos de textos.



Figura 0.7 Porcentaje de los tipos de textos que le llaman la atención. Mayorga y Sandoval (2.020)

Estos tipos de textos que le llaman la atención a los estudiantes, es importante que los maestros los tengan en cuenta en el momento de la planeación de sus clases porque al incluirlos en cada momento de la clase mantendrá el interés de los estudiantes, Gasol y Aránega (2000) establecen dos postulados donde plantean que una manera que la escuela ayude a los estudiantes a descubrir el placer de la lectura es satisfaciendo sus necesidades lectoras, teniendo en cuenta su madurez y situación social y cultural pero además contribuyendo a que cada estudiante desarrolle su autonomía a través de la elección libre de sus lecturas.

¿Qué te lleva a leer?

La actitud hacia la lectura, fortalece o debilita el desarrollo del proceso de la comprensión lectora en un estudiante, por eso es tan fundamental conocer esas motivaciones, tanto extrínsecas como intrínsecas, que llevan a un estudiante a leer. Isabel Solé(2001) plantea que la comprensión lectora, como todo proceso interactivo, debe partir de esas condiciones necesarias de carácter afectivo o anímico entre el que expone sus ideas (el texto), y el otro que aporta su conocimiento previo motivado por interés propio, y es así como esta autora considera que entre los objetivos o motivaciones que puede llevar a alguien a leer están el leer para obtener una información precisa, el leer para seguir las instrucciones, el leer para obtener una información general, el leer para revisar un escrito propio, leer para comunicar un texto a un auditorio, o leer para practicar en voz alta.



Figura 0.8 Porcentaje de los motivos de lectura. Mayorga y Sandoval (2.020)

Los estudiantes encuestados, en un 29%, afirman que el motivo que más los conlleva a la lectura de un texto, son los compromisos escolares, un 26% dicen que el ejemplo de los

profesores, solo un 23% afirma leer por la diversión que encuentra al hacerlo, el 17% lo hacen por el ejemplo que ven en sus padres, el 3% lee por obligación del colegio y un 2% que lo hace obligado por sus padres. (Figura 18)

¿Crees que leerías más?

A pesar de los motivos que los estudiantes nombraron para leer, ellos consideran que leerían más (figura 19), si los textos tuvieran más dibujos, si ellos pudieran escoger las lecturas, si les dieran la oportunidad de hacer trabajos con libros diferentes al texto escolar, si los profesores los animaran más, en menos porcentaje algunos consideran que leerían más si tuvieran más tiempo para hacerlo, si las historias fueran más cortas, si leer fuera fácil, estos resultados reafirman lo planteado por Ausubel y otros, en su obra *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (1983), con respecto a los requisitos para alcanzar un aprendizaje significativo, como lo son la significatividad lógica y psicológica del material y la actitud favorable del alumno hacia ese material de lectura que se le presente en cada una de las clases.



F

. Figura 0.9 Porcentaje de los motivos por los cuales leería más el estudiante. Mayorga y Sandoval (2.020)

¿Crees que la escuela ha despertado el interés por la lectura?

A pesar que un 95%, de los estudiantes encuestados, afirmaron que la escuela si ha despertado en ellos el interés por la lectura(figura 20), hay un 13% de estudiantes que aseguran que leerían más si sus maestros los animaran más a hacerlo(figura 19), Isabel Solé, en su Libro Estrategias de la Lectura(1996) plantea que la concepción que el maestro tenga de la lectura lo llevará a diseñar experiencias educativas motivadoras; el maestro debe reflejar a sus estudiantes el valor que le da a la lectura como instrumento de aprendizaje, información y disfrute, teniendo en cuenta su complejidad y las características de sus estudiantes, para ayudarles durante todo el proceso de comprensión lectora.



Figura 0.10 Porcentaje de estudiantes que creen que la escuela ha despertado en ellos el interés por la lectura. Mayorga y Sandoval (2.020)

4. 2 Análisis de los resultados con respecto al segundo objetivo

Con el objetivo de analizar el proceso de planeación didáctica respecto al desarrollo de la comprensión lectora llevado a cabo por los docentes de la básica primaria de los grados 3ero y 5to, se realizó una entrevista semiestructurada y el análisis de las planeaciones didácticas; cuyos resultados fueron sistematizados por medio de matrices de doble entrada (Anexo). A partir de esto se pudo conocer acerca del proceso, concepciones y significados dados por los docentes a la planeación en relación a la comprensión lectora, abordando la reflexión en cuanto a las dimensiones objetivos de aprendizaje; selección de contenidos, actividades para el desarrollo de los contenidos, tipos de textos empleados, estrategias de enseñanza y de evaluación, estrategias para el desarrollo de la comprensión, etapas de lectura, tipo de materiales y tiempo empleado.

Dimensión-objetivos de aprendizaje

Por lo que se refiere a los aspectos que tienen en cuenta a la hora de plantear los objetivos de aprendizaje los docentes coinciden en indicar que estos están relacionados con lo que esperan que sus estudiantes aprendan, por lo tanto, además de considerar las necesidades de los mismos se basan en los contenidos ya establecidos en las mallas curriculares. Por otra parte algunos indican que son los referentes de calidad como los estándares y DBA las principales herramientas implementadas para elaborar los objetivos de su clase, con los cuales dan respuesta a las directrices dadas por la institución en su respectivo plan de área. En este sentido se acercan a lo expresado por Imbernón (1995) para quien el diseño de los objetivos didácticos debe poder adaptarse a la realidad de los alumnos, a las bases curriculares y, sobre todo, al análisis de los procesos educativos, sin olvidar tampoco los resultados.

Un aspecto particular encontrado es que algunos docentes manifiestan que sus objetivos de aprendizaje son elaborados atendiendo a los tres ámbitos de conocimiento actitudinal, procedimental y cognitivo, es decir, de manera integral; sin embargo al contrastar la información con las planeaciones didácticas, encontramos que una gran parte de estos dan prioridad a los de tipo conceptual; por lo tanto la puesta en práctica de valores o el desempeño con base en procedimientos son poco favorecidos.

Ahora bien, al indagar acerca de cómo reflejan el desarrollo de la comprensión lectora desde los objetivos, algunos expresan que en cada uno de ellos proponen diferentes acciones encaminadas al mejoramiento de la comprensión y la lectura, otros establecen un componente evaluativo de comprensión de acuerdo a la temática, coincidiendo al indicar que esto no siempre es factible, puesto que no todos los contenidos son favorables para trabajar, en su mayoría

aprovechan para incluirla en las temáticas correspondientes a las tipologías textuales: textos narrativos, informativos o instructivos; donde de manera explícita para ellos es posible desarrollar preguntas que apuntan a todos los niveles de lectura. Lo anterior se encuentra reflejado en las diversas planeaciones analizadas, en las que los docentes incluyen objetivos tales como: leer y comprender textos identificando elementos y estructuras que lo caracterizan, comprender e identificar las partes de un cuento, identificar la estructura de los textos instructivos, propósito comunicativo para la producción de un texto escrito en formato receta, entre otros.

Dimensión-Contenidos, indicador: selección

Teniendo en cuenta que los contenidos a enseñar comprenden todos los saberes que los estudiantes deben alcanzar en cada etapa escolar, incluyendo las técnicas, actitudes, hábitos, habilidades y sentimientos (Palamidessi, 1998) al indagar acerca de los criterios que los docentes toman para su selección y organización, indicaron que se inicia como una tarea desarrollada a nivel grupal por todos los tutores de grupo designados en una determinada área; en dicha reunión confrontan las necesidades de aprendizaje encontradas a partir de la evaluación diagnóstica elaborada al inicio del periodo escolar, con los referentes de calidad propuestos por el MEN; con el fin de establecer aquellos ejes temáticos prioritarios.

Reconocen que la comprensión lectora siempre ha presentado dificultades para su desarrollo puesto que los estudiantes presentan falencias en la apropiación del código lector lo que tiende a limitar el normal desenvolvimiento de estos ante determinadas temáticas que deberían ser incluidas en el grado específico; por lo tanto la selección de los contenidos también se organiza atendiendo a las necesidades en esta competencia, dedicando especial atención y esfuerzo a habilidades como la velocidad y la fluidez más que a la comprensión de textos. Sin

embargo como lo expresa Calero, (2017) “la falta de fluidez no es un obstáculo que impida que el estudiante tome conciencia de lo que es comprender”

De ese modo, el que un estudiante no disponga de una lectura fluida no significa que se le retarde el acceso a destrezas lectoras metacognitivas, tales como reflexionar sobre: cómo prever un texto, cómo plantearse un propósito de lectura, cómo establecer relaciones entre lo que dice el texto y lo que él sabe, o entre partes de un texto, cómo elaborar inferencias. “Todas esas estrategias deben ser modeladas previamente por el docente, para hacer visible al alumnado el pensamiento estratégico que un lector experto realiza para comprender un texto”. (Calero, 2017)

Dimensión- Contenidos-Indicador: Actividades de lectura

A partir de la entrevista fue posible conocer las ideas que los docentes tienen en cuanto a los tipos de lectura que incluyen en su planeación para desarrollar los contenidos. Como era de esperarse con base a su preocupación por lograr una lectura fluida en sus estudiantes, los docentes tienen en cuenta dentro de sus planeaciones actividades de lectura tales como: lectura cronometrada, lecturas piramidales, concursos de velocidad lectora. Algunos plantean actividades como cuentos cortos, crucigramas, trabalenguas a través de lecturas individuales, orales, grupales y modeladas.

En grado tercero tienden a implementar la lectura superficial y selectiva, ya que como es posible evidenciar en las planeaciones las preguntas o tareas en torno a los textos implementados, en su mayoría se enfocan a conocer ideas superficiales sin ahondar en las mismas o realizando búsquedas rápidas para obtener una información puntual por ejemplo: la búsqueda de una

determinada categoría gramatical (verbos, sustantivos, etc) e identificación de letras o combinaciones.

Por el contrario en grado quinto es donde se puede evidenciar mayor uso de la lectura oral, silenciosa y comprensiva, ya que las actividades propuestas pretenden el reconocimiento de siluetas textuales, resolución de talleres de comprensión con preguntas que apuntan a los distintos niveles de lectura.

Dimensión: tipos de textos

Se evidencia mediante el análisis de las planeaciones y la entrevista que los docentes implementan diferentes tipos de textos en sus clases. En su mayoría hacen uso de los cuentos, fábulas, leyendas que se incluyen en los textos narrativos; también son implementados los textos instructivos, especialmente las recetas. Algunos utilizan los textos informativos como las noticias, resaltando que un numeroso grupo de estudiantes tienen interés en estos.

Al indagar acerca del propósito del uso de estos tipos de textos en sus clases indican que lo realizan por diversas razones, siendo la más dada la de promover la comprensión lectora mediante la realización de preguntas, además como herramientas para ejercitar la velocidad, la caligrafía, afianzar el vocabulario, para identificar los conocimientos previos del estudiante con respecto a la temática y para el desarrollo de la misma; ya que tienden a dar inicio a la clase a través de la presentación de un texto. Así misma de manera explícita dedican algunas sesiones para trabajar la diferenciación de la silueta textual, características y finalidades de cada uno.

Lo anterior resulta importante ya que como parte de la estructuración de los planes de área, dentro de los ejes temáticos desarrollados, las tipologías textuales aparecen como elementos

básicos de enseñanza y a su vez para el desarrollo de la comprensión lectora, tal como lo afirma Calero (2017): distinguir el género textual hace parte de la etapa de Pre lectura, lo cual le permite al lector formarse una idea acerca de lo que encontrará a medida que se aproxima al texto. Es decir que el conocimiento de la silueta textual y las características de los textos, son importantes para facilitar la comprensión

Dimensión: Estrategias de enseñanza para el desarrollo de la comprensión lectora

Las investigaciones actuales relacionadas con la lectura reafirman la necesidad de enseñar estrategias de comprensión lectora a los estudiantes, ya que estas son una herramienta eficaz que puede contribuir al desarrollo de esta competencia. Roberto y Fidalgo, (2019). Así mismo el aprendizaje o asimilación de este tipo de estrategias exigen un proceso de instrucción explícito y sistemático. Por lo tanto cobra relevancia el rol ejercido por el docente como modelo y transmisor de conocimiento estratégico, emergiendo como uno de los elementos clave para contribuir al desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes.

En este sentido al indagar acerca de las estrategias de enseñanza que implementan los docentes objetos de la investigación, los resultados indican que coinciden en emplear la lectura oral y lectura silenciosa, en plantear preguntas relacionadas con el contenido de un texto o video. También optan por hacer uso de representaciones visuales, como esquemas o mapas conceptuales que son completados por ellos a partir de las intervenciones de los estudiantes, realizan preguntas de selección múltiple e interpretación de situaciones de la vida cotidiana. Por otro lado, aunque expresan que continuamente planean actividades para desarrollar mediante trabajo colaborativo; en las planeaciones analizadas no se evidencia, ya que generalmente trabajan de manera individual o por parejas.

Al respecto conviene decir que según Calero, (2017) se pueden distinguir dos tipos de estrategias referidas a la enseñanza de la lectura: las cognitivas, referidas a las operaciones mentales o procedimientos que permiten al aprendiz a alcanzar el objetivo de conocimiento y que ayudan a manejar y entender la información que proporciona un texto, y las metacognitivas, procesos de pensamiento centrados en los propios recursos cognitivos utilizados por el lector para apropiarse de los conocimientos, favoreciendo el control y la regulación de su aprendizaje.

De acuerdo con los hallazgos encontrados las estrategias más utilizadas por los docentes serían las de tipo cognitivo, lo que significa que el trabajo en el aula de clases no solo relacionado con la instrucción en comprensión, sino también con el desarrollo de los diferentes contenidos, requiere de escasa participación activa del mismo en habilidades relacionadas con la autorregulación durante toda la tarea de lectura. (Solé, 1992).

En definitiva, si las estrategias de lectura son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de los textos, incluyendo no solo lo cognitivo sino también lo metacognitivo (Solé, 1991). De ahí que las estrategias de enseñanza deben posibilitar la construcción y uso por parte de los alumnos de procedimientos de tipo general que puedan ser transferidos a situaciones de lecturas múltiples y variadas; para lo cual es necesario que el docente como lector experto, de manera explícita, implemente estrategias para la comprensión lectora de tipo cognitivo y metacognitivo dotando al estudiante de mayor protagonismo en su propio proceso de conocimiento, acercamiento y entendimiento del texto.

Dimensión: etapas de lectura-Indicador: conocimiento

Frente a la pregunta qué conocimientos tiene acerca de las etapas de lectura: antes, durante y después, los docentes tienen diferentes grados, asumiéndolas como actividades que permiten trabajar con un determinado texto y en diferentes momentos; las cuales incluirían identificar las diferentes partes del texto, realizar preguntas, analizar los dibujos e imágenes que lo acompañan, construir una hipótesis de lo leído para lo cual es importante relacionar los conocimientos previos del estudiante; convirtiéndose en oportunidad para explorar, dar ideas y verificarlas con lo que de verdad ocurre en el texto, inicialmente. Así mismo las vinculan con el conocimiento general del texto y las lecturas de comprensión para fortalecer aspectos de calidad y fluidez.

Otras lo relacionan con la estructura de la narración: inicio, nudo y desenlace tal como lo indica la docente 5:

“Estas etapas les permiten ir conociendo el antes, durante y después de un determinado texto. Por ejemplo si trabajamos con un cuento poder determinar el inicio, nudo y final de este” evidenciando un conocimiento parcial de lo que corresponde a las etapas de lectura.

Ante esta pregunta es evidente que los docentes manifiestan poca seguridad en cuanto a las concepciones que tienen frente a las etapas de lectura, llegando a existir confusión, limitándose a indicar las actividades que pueden corresponder a cada etapa. Ante esto cabe indicar que “la lectura como un proceso complejo, requiere una intervención en las etapas del antes, durante y después. El conocimiento de las mismas es útil para el docente ya que sirve de

base para planificar las estrategias metodológicas más adecuadas para favorecer el proceso”

Isabel Solé (1992)

En este sentido, el poco conocimiento que existe por parte de los docentes de las etapas se corresponde con la poca variedad de estrategias que implementan al momento de planear sus clases y como la falta de estas resta efectividad y eficiencia a la enseñanza de la comprensión lectora. Por lo tanto resulta necesario que los docentes sean más conscientes de aquellas acciones que son indispensables para fortalecer la competencia lectora.

Si bien es cierto, los docentes pueden no estar conscientes de estas al momento de planear el acto didáctico y aun así implementarlas de manera ocasional en el aula. Sin embargo al contrastar sus respuestas con las planeaciones guardan muy poca relación, ya que en clases donde trabajan de manera precisa la comprensión no hacen uso de ellas, en otras, demandan por parte del estudiante la lectura del texto e inmediatamente dar respuestas a los interrogantes relacionados con estas los cuales se dan a conocer a través de una guía de trabajo.

Dimensión: etapas de lectura-objetivos de lectura

De acuerdo con lo observado a partir de las planeaciones y lo expresado por los docentes, los hallazgos dan cuenta de la lectura como recurso para obtener información, para practicar la lectura en voz alta o para dar cuenta de lo que se ha comprendido a partir del uso de talleres o guías de evaluación. Los anteriores aspectos corresponden a los propósitos de lectura y se enmarcan como una de las estrategias que los autores ubican en la etapa del antes y en relación con la motivación.

Los objetivos de lectura permiten “dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial: ¿Cuál es la información esencial que el texto proporciona y que es necesaria para lograr mi objetivo de lectura? (Palincsar y Brown, 1990), a partir de estos el estudiante puede ubicarse con respecto al texto para prepararse y enfocar su atención hacia lo verdaderamente importante. Por ende para lograr su función deben darse a conocer con anterioridad; sin embargo, en el caso particular de las planeaciones analizadas, se evidencia que dicha información no se comparte en ningún momento a los estudiantes, es decir, el docente es quien maneja estas intenciones, limitando así la interacción del estudiante con el texto. Esto coincide con los hallazgos encontrados por Bustos, Montenegros, Tapia y Caful (2017) quienes plantean que la organización de la lectura se lleva a cabo en torno a tres episodios básicos: lectura en voz alta, interpretación y muy por debajo la planificación; es decir, los docentes dedican poca importancia a presentar el texto, los propósitos de lectura, la justificación, el tema o el modo de leerlo.

Dimensión: etapas de lectura-indicadores-activación de conocimientos previos

Dentro del formato de planeación de los docentes el elemento o apartado relacionado con las acciones a desarrollar para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, aparecen distribuidas en 5 momentos a saber: momento de exploración, momento de estructuración, momento de práctica, momento de transferencia y momento de valoración. Siendo el momento de exploración el espacio para incluir aquellas actividades pensadas para motivar a los estudiantes y el reconocimiento de sus saberes previos frente a la temática a abordar o a la actividad a realizar.

Precisamente al observar y preguntar acerca de las estrategias que los docentes implementan para activar los conocimientos previos encontramos como herramienta principal el interrogatorio, en donde a partir de preguntas directas relacionadas con el uso de un término, video, título de la temática específica o del texto a leer; buscan que los estudiantes expresen de manera oral sus ideas con respecto a estos. En algunos casos presentan una situación problema o pregunta problematizadora, relacionada con el tema, para preguntar acerca de palabras claves o desconocidas.

Teniendo en cuenta la clasificación presentada por Díaz y Hernández (2002) correspondiente a las estrategias para activar o generar conocimientos previos, los docentes estarían haciendo uso de la discusión guiada y de actividades focales introductorias. Mediante la discusión guiada, en los intercambios con el estudiante, van desarrollando y compartiendo información previa (p. 150) Dicha discusión es generada al introducir la temática solicitando la participación de los estudiantes a través de preguntas abiertas, algunas de ellas relacionadas con las impresiones que tienen en cuanto a las imágenes o el título que acompaña un determinado texto.

Aun así es posible evidenciar que en algunas planeaciones los docentes no especifican cómo activan sus conocimientos previos y no establecen las preguntas orientadores para la discusión, lo cual podría indicar que no son escogidas con anterioridad de manera cuidadosa, dejando al azar la formulación de las mismas. En este sentido el autor afirma que en la estrategia de discusión guiada la planeación es importante y requiere de especial cuidado, ya que al no pensar en las preguntas adecuadas la discusión podría demorar demasiado tiempo dispersándose hasta el punto de convertirse en el punto central de la clase o sesión.(p.151)

Por otra parte las actividades focales introductorias corresponden a las situaciones problematizadoras que requieren de la participación y utilización de habilidades previamente adquiridas por el estudiante para encontrar su respuesta, en este caso son especialmente utilizadas en las planeaciones de matemáticas. “Estas pueden servir como foco de atención y son referentes para generar discusiones futuras” (p.149)

Además de las estrategias mencionadas algunos docentes se refieren a la utilización de la lluvia de ideas. Esta estrategia es reconocida dentro de las actividades generadoras de información (Wray y Lewis, 2000) y consisten en una actividad que permite activar, reflexionar y compartir los conocimientos previos sobre un tema determinado. No obstante a partir de la revisión de las planeaciones es posible señalar que no siempre son utilizadas por los docentes al inicio de la sesión de clases, sino en los momentos de estructuración y práctica; los cuales están destinados a realizar la conceptualización, enseñanza explícita y modelación en relación al objetivo.

Dimensión: etapas de lectura- indicador: estrategias durante la lectura

Frente a la pregunta relacionada con las estrategias utilizadas en la etapa del durante de la lectura, los docentes manifiestan que implementan la lectura en voz alta y la lectura individual relacionándolas con actividades que permitan fortalecer y evaluar la puntuación, velocidad y fluidez y la comprensión del texto, al mismo tiempo. Al respecto Solé (1998) advierte que no es razonable organizar una actividad cuya única justificación es entrenar la lectura en voz alta para luego querer comprobar lo que se comprendió” (p. 85). En este sentido propone que si el objetivo es el de valorar la comprensión no es posible esperar que la atención del estudiante

pueda distribuirse por igual entre la construcción del significado y necesidad de oralizar bien, por lo tanto para el primer objetivo recomienda que la lectura sea individual, silenciosa permitiendo que el lector vaya a su ritmo.

Sin embargo, esto no resta importancia a la lectura en voz alta y compartida que es llevada a cabo por parte del docente para dar a conocer narraciones como fábulas, cuentos y poemas previamente seleccionados y con un propósito específico relacionado con el desarrollo de una temática específica en el área de lenguaje. Para Beuchat (2012) el uso de la lectura en voz alta es “una de las estrategias más recomendadas por los beneficios que aporta. Diversas investigaciones muestran incrementos significativos en conocimiento de palabras, calidad de vocabulario y comprensión de lectura en aquellos niños a los que sus profesores les han leído en voz alta de manera frecuente”. (p.19)

Otras estrategias implementadas consisten en fragmentar el texto por párrafos para visualizar los supuestos o conjeturas que puedan tener los estudiantes frente a la lectura escogida o lo que van comprendiendo a partir de preguntas relacionadas con información puntual del texto y con identificación de las palabras desconocidas para dar su significado a medida que se vayan presentando. Para Collins y Smith (1980) es importante enseñar distintas estrategias y enseñar que también las que más cortan la lectura solo deben ser empleadas cuando sea necesario. Inclusive, cuando se le enseñe a los niños a leer diferentes tipos de textos se les enseña también que en algunos de ellos será la misma lectura la que va a ayudar a entender y ofrecer información nueva respecto al tema elegido, sin necesidad de detenerla.

Ahora bien, las estrategias mencionadas tales como: identificación de la idea principal y la formulación de preguntas, aunque se implementen y construyan durante la lectura, pueden concretarse después de esta. (Solé, 1998)

En relación a la manera en la que los docentes trabajan la idea principal del texto coinciden en afirmar que es importante enseñarles en qué consiste la idea principal junto con el concepto de párrafo. Más adelante a partir de la lectura van dividiendo el texto por párrafos y de cada uno extraen las ideas más importantes y finalmente resumen y construyen la idea; otros docentes apuntan al reconocimiento de la misma a partir de preguntas, indicando el verbo o las acciones principales, partiendo del título o del tema.

Con respecto a la lectura individual advierten que dependiendo del tema o el objetivo de la clase, la desarrollan inmediatamente o una vez entregan el texto al estudiante, promoviendo la concentración en el mismo y realizando acompañamiento en la medida en que vayan presentando inquietudes.

Dimensión: etapas de lectura-indicador: después de la lectura

Cuando se desarrollan sesiones de comprensión lectora o se involucra alguna tipología textual después de haber realizado la lectura individual o grupal, los docentes coinciden en hacer uso de diferentes estrategias para supervisar la comprensión alcanzada tales como la implementación de talleres que involucran actividades como la elaboración de sopas de letras, ilustraciones, dramatizaciones ya sea de manera grupal o individual; otros dedican este espacio para ejecutar debates al socializar las respuestas dadas por los estudiantes de acuerdo al texto, realizar parafraseo y plantear preguntas abiertas o cerradas. Sin embargo, la formulación de

preguntas resulta siendo la más recurrente para la valoración de la comprensión alcanzada por los estudiantes; se evidencian a partir de las planeaciones que dichos interrogantes son más de índole literal que inferencial.

Pero las preguntas que se sugiere realizar deben ser acordes con el objetivo de lectura formulado y guardar estrecha relación con las hipótesis elaboradas en etapas previas. Además, puede ser útil que a partir de predicciones o al margen de ellas, se planteen preguntas concretas a las que se busca respuesta a través de la lectura (Solé 2006, p.96).

En consecuencia se considera necesario que los docentes comprendan la importancia de formular interrogantes de manera consciente, es decir, preguntas pertinentes sobre el texto, llamadas así a aquellas que conducen a establecer el tema, las ideas principales o el argumento del texto (Solé, 2006) En ocasiones las preguntas pueden enfocarse en aspectos no esenciales o poco importantes y sin ninguna progresión.

Otras estrategias implementadas por los docentes pero no tan recurrentes corresponden al uso de organizadores gráficos, la elaboración de esquemas a lo cual Vygostky (1978) aporta que cuando se les propone a los estudiantes este tipo de actividades, el trabajo es más reflexivo, crítico, generalizador, metacognitivo, metalingüístico; por lo tanto los interrogantes no son necesariamente las únicas estrategias para considerar el desempeño de los estudiantes en los diferentes niveles de comprensión una vez finalizada la lectura.

Del análisis hasta aquí realizado correspondiente a las etapas de lectura y estrategias relacionadas con las mismas, se puede concluir que el profesorado de los grados 3 y 5 aplica distintas estrategias para la comprensión lectora, sin embargo, se percibe un distanciamiento entre

las concepciones que poseen sobre estas y la planeación de sus clases dado que durante las entrevistas manifiestan aplicar una serie de estrategias para el desarrollo de las actividades propias de lectura comprensiva, sin embargo, al momento de consultar sus planeaciones tienden a limitarse al desarrollo de una actividad cotidiana consistente en una guía de lectura o en la secuencia, leer, preguntar y responder.

Además, es claro que los docentes desconocen que la enseñanza de la lectura comprensiva obedece, según el consenso de varios autores (Solé 2006, Cassany 2006; Calero 2012; Barboza y Peña 2014; Gutiérrez y Salmerón 2012) al desarrollo de tres etapas fundamentales antes, durante y después, cada una de ellas con sus propias estrategias y procesos cognitivos cuyo fin último es enseñar procedimientos estratégicos con los cuales el estudiante pueda leer de forma autónoma y productiva aplicándolas sin la supervisión constante del profesor.

Dimensión: tipo de materiales o recursos

Los docentes tienen el libro de texto proporcionado por MEN, como material para el desarrollo de la comprensión lectora, el cual es destinado a cada estudiante para trabajar en el área de lenguaje o matemáticas, sin embargo como advierte una docente “es necesario saber seleccionar las lecturas o actividades apropiadas porque algunas no son coherentes con el nivel que tienen”.

Esto coincide con el hecho de que aunque los textos que se trabajen en el aula de clase estén integrados y diversificados por tipos de textos y lecturas llamativas, como señala Adam (1985) citado en Ayala (2018) no suelen hallarse en un período “puro” en los materiales de lectura que utilizamos en la vida cotidiana. Por esta razón, es importante que la escuela no se sujete a un tipo

de texto o se case con alguno en particular, sino que, sea posible trabajar con textos familiares, más realistas y aterrizados al contexto particular de la escuela.(p. 15)

Otros materiales usados por los docentes corresponden a fotocopias para llevar a cabo talleres de comprensión, libros de cuentos con imágenes y lecturas cortas, carteles de elaboración propia por parte del maestro. Implementan también medios de comunicación como periódicos, afiches, cartas y material audiovisual como videos; los cuales son seleccionados atendiendo a las características de la temática y las necesidades de los estudiantes. En este punto es importante tener en cuenta que en la planificación de las estrategias de animación a la lectura se debe considerar no solo los materiales impresos (libros, revistas, periódicos, etc.), sino además los materiales audiovisuales (discos, películas, videos) y los materiales multimedia (texto electrónico, online y off line. (García, 2016).

Por otra parte, al mencionar las herramientas tecnológicas, como el computador o el video beam, los docentes indican que son pocos utilizadas debido al acceso limitado y a los problemas de conexión que poseen con respecto a estas.

Retomando lo que afirma Zabala (2000) Un vistazo, incluso superficial, nos permite darnos cuenta de que los materiales curriculares llegan a configurar, y muchas veces a dictar, la actividad del profesorado. La existencia o no de determinados medios, el tipo y las características formales o el grado de flexibilidad de las propuestas que vehiculan son determinantes en las decisiones que se toman en el aula sobre el resto de variables metodológicas. (p. 170)

Dimensión: Tiempo

Con respecto al tiempo que los docentes visualizan en su planeación para trabajar la comprensión lectora, las opiniones coinciden poco encontrando que los lapsos varían de 10 minutos a dos horas, teniendo en cuenta las actividades o finalidad de la clase. Es así como algunos docentes que tienden a incluirla en el momento de exploración (saberes previos) destinan los primeros 10 o 15 minutos, mientras otros emplean dos veces a la semana en sesiones de aproximadamente 45 minutos diarios, dependiendo del avance que vayan observando con respecto a los objetivos planteados o de la temática a desarrollar.

Al respecto conviene indicar que el tipo de tareas o acciones que se planean o pretendan ejecutarse definen el tiempo necesario para hacerlo, es decir, “hay tareas que pueden ejecutarse en quince minutos o contenidos que pueden resultar agotadores si los trabajamos durante un espacio de tiempo más prolongado. Por el contrario, hay actividades y contenidos que merecen una dedicación mucho más prolongada”. (Zabala, 2000)

Cabe mencionar, que las prácticas pedagógicas existentes, se limitan al trabajo del área académica y sus procesos de enseñanza -aprendizaje, dejando de lado la parte valorativa, aspecto fundamental en la formación de los niños (García y Niño, 2017).

Aun así comparado con las planeaciones, se evidencia que los docentes estipulan un tiempo promedio de 45 minutos por clases, ya sea que se presente por tema, por sesiones o por semana, lo que corresponde con la distribución que la institución ha establecido para organizar su horario académico. No obstante los docentes indican que dicho tiempo es solo estimativo, y que en su mayoría, al poner en práctica su planeación deben extender la duración de la misma debido a inconvenientes tales como: actividades que la escuela programa, al comportamiento de

los estudiantes ya que en ocasiones es necesario dedicar espacio para tratar asuntos convivenciales o simplemente por las mismas condiciones y necesidades de los estudiantes.

La estructuración horaria en períodos rígidos, ya sean de una hora o de cuarenta y cinco minutos, es el resultado lógico de una escuela fundamentalmente transmisiva. La ampliación de los contenidos educativos y, sobre todo, una actuación consecuente con la manera en que se producen los aprendizajes, nos lleva a reconsiderar estos modelos inflexibles. (Zabala, 2000, p. 184)

Por otra parte, algunos docentes manifiestan que intentan dedicar gran parte del tiempo de clase para desarrollar actividades relacionadas con el fortalecimiento de la calidad de la lectura y la comprensión lectora, y por ello para no descuidar a las demás asignaturas procuran emplear un mismo texto que les permita integrar temáticas de diferentes áreas. Sin embargo las planeaciones revisadas no dan muestra de estas afirmaciones, indicando que las actividades solo corresponden al estudio de temáticas propias del área. Esto puede indicar que no se realizan de manera constante, sino en función de los contenidos.

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

El trabajo de investigación Planeación didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria, dio respuesta a la pregunta problema ¿De qué manera, desde la Planeación didáctica, se pueden orientar lineamientos metodológicos, que favorezcan el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de la Básica Primaria?, entregando unos

Lineamientos metodológicos para el desarrollo de la comprensión lectora, partiendo de la Planeación didáctica de los maestros de la Básica primaria de la Institución Educativa Nuestra señora de la Candelaria, del municipio de Candelaria, Atlántico, ya que al analizar los resultados obtenidos, de cada uno de los instrumentos aplicados, para el estudio de las dos variables de investigación: La comprensión lectora y la planeación didáctica, se llegó a las siguientes conclusiones:

A pesar de que la Institución Educativa Nuestra Señora de la Candelaria, desde el año 2014, cuenta con el acompañamiento del programa del Ministerio de Educación Nacional, Todos a Aprender, el PTA, el cual dentro de sus mayores objetivos o metas es intervenir en los procesos de comprensión lectora y escritora, en los estudiantes de la básica primaria, persiste la dificultad en el nivel literal, inferencial y crítico de comprensión lectora.

Los estudiantes de la Básica Primaria no han desarrollado el hábito lector que los lleve a ser lectores reflexivos, autónomos, autorregulados, competentes frente a las demandas del mundo actual.

Uno de los factores que está incidiendo en el bajo nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la Básica Primaria, es que no se está llevando un proceso de planeación didáctica orientado al desarrollo de la comprensión lectora, el análisis de los resultados permitió observar que las planeaciones didácticas se diseñan estructuralmente con base a los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación nacional y teniendo en cuenta cada uno de sus referentes de calidad, pero en su parte funcional reflejan falencias en la planeación de

actividades, estrategias, recursos y tiempo que conlleven al desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes, específicamente en los niveles inferencial y crítico.

Los docentes no diseñan planeaciones didácticas orientadas al desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes por los siguientes motivos:

- Limitan sus planeaciones a diseñar actividades que solo conllevan al desarrollo de la fluidez y a la velocidad en la lectura.
- Las estrategias que más planean son las de tipo cognitivo, que limitan la participación activa del estudiante en habilidades relacionadas con la autorregulación durante toda la tarea de lectura.
- En un alto porcentaje, los maestros confunden las etapas de la lectura, propuestas por Isabel Solé y otros autores: antes, durante y después de la lectura y las diferentes estrategias que se pueden implementar en cada una de estas etapas.
- El porcentaje de recursos con que cuentan los maestros para el desarrollo de la comprensión lectora, es limitado sobre todo los tecnológicos.
- El tiempo que establecen en cada una de sus planeaciones, por sesión, para el desarrollo de la comprensión lectora es mínimo, algunos solo le dedican tiempo en la parte de Exploración.

Recomendaciones

Para que la propuesta de los Lineamientos metodológicos para el desarrollo de la comprensión lectora logre efectividad en los procesos de planeación didáctica, es necesario tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

Directivos docentes y maestros deben involucrarse en el proceso, unos haciendo el acompañamiento, seguimiento y control pertinente al cumplimiento de los lineamientos y los otros esforzándose en desarrollarlos.

Los docentes deben ser cualificados tanto en los diferentes niveles de comprensión lectora como en las estrategias de enseñanza aprendizaje para enseñar a comprender lo que se lee, tanto estrategias interactivas como las de Isabel Solé y Condemarin como estrategias Metacognitivas como las propuestas por Andrés Calero

Debido a la importancia de desarrollar la comprensión lectora desde el nivel de Básica primaria, se recomienda que desde los diferentes planes y programas de estudios, sea incluido, como uno de sus objetivos esenciales, el fomento de la lectura, ya que la comprensión lectora es un proceso que no solamente debe manejarse desde la asignatura de lenguaje, sino desde todas las áreas, como eje transversal de la educación, por lo cual los lineamientos metodológicos propuestos deben ser implementados desde todas las asignaturas.

Se recomienda seguimiento y evaluación de las diferentes estrategias que se implementen para el desarrollo de la comprensión lectora.

Se recomienda que los Directivos docentes implementen recursos didácticos para el desarrollo de la comprensión lectora y trabajen sobre todo para implementar recursos tecnológicos que les permitan a maestros y estudiantes, tener acceso a todo tipo de textos, talleres, actividades lúdicas y de toda índole para el desarrollo de la comprensión lectora.

Capítulo VI

Lineamientos metodológicos para el desarrollo de la comprensión lectora

Introducción

La planeación es fundamental y trascendental dentro de la práctica pedagógica, puesto que establece las orientaciones del trabajo dentro del espacio pedagógico de manera coherente, organizada y sistemática, buscando el logro de los objetivos trazados y debe ser diseñada partiendo de las necesidades e intereses de la Institución donde va a ser implementada. La planeación didáctica es muy importante porque a través de ella se hace la proyección de lo que se quiere y se necesita hacer y hasta dónde se quiere alcanzar.

Una de las necesidades pedagógicas, más importantes de la Institución Educativa Nuestra Señora de la Candelaria es mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Básica Primaria, ya que a pesar de todos los esfuerzos realizados, hasta ahora, por parte de directivos y docentes el avance en este aspecto ha sido mínimo, aun contando con el apoyo del MEN a través de su programa Todos a aprender(PTA), los estudiantes de la Básica primaria presentan deficiencias en los tres niveles comprensión lectora: literal, inferencial y mucho más el crítico.

Por tal motivo se hace necesario implementar unos lineamientos que fortalezcan las planeaciones didácticas, de los docentes de la Institución, para el desarrollo del proceso de la comprensión lectora orientados hacia el uso de estrategias metacognitivas, el fortalecimiento del nivel literal y del nivel inferencial y la aplicación de las etapas de lectura.

Objetivo:

Fortalecer la planeación didáctica a través de lineamientos metodológicos relacionados con el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria.

Fundamentación teórica

Para la formulación de los lineamientos han sido importantes los postulados de los siguientes postulados teóricos

Comprensión lectora

La comprensión lectora es algo que se debe enseñar, como bien lo plantea Solé(1996)si como maestros enseñamos a un estudiante a leer comprensivamente y a que aprenda a partir de esa lectura realizada, le estamos ayudando que aprenda a aprender, o sea, lo estamos preparando para que aprenda de forma autónoma en una diversidad de situaciones, lastimosamente durante mucho tiempo solo se veía a la comprensión como un proceso para ser evaluado.

Por otro lado Cassany, Luna y Sanz (2001) afirmaban que un objetivo primordial de las escuelas debería ser la enseñanza de la comprensión lectora , sin embargo esta ha quedado circunscrita al área de lenguaje, a los primeros grados escolares y a una simple metodología mecánica, rutinaria y analítica.

Para definir la comprensión lectora retomamos los conceptos de:

Solé (1996) afirma que leer comprensivamente es primero que todo, un proceso que se desarrolla de manera dinámica entre el lector y el texto, donde el lector buscará alcanzar el

motivo u objetivo que guía su lectura y lo puede llevar a cabo estableciendo una conexión coherente, entre la información que ya él maneja y la nueva que le ofrece el texto. El propósito primordial de leer debe ser llegar a la comprensión de eso que se lee, todo lector debería ser capaz de elaborar una representación mental del contenido del texto.

Por eso es tan importante que el docente tenga una visión clara que el proceso de la comprensión lectora no se limita a la repetición de signos sino que debe incluir el encontrar sentido a lo que se lee relacionándolo con el contexto en que aparece. Para que los estudiantes lleguen a este nivel, los docentes deben buscar estrategias que propicien el uso de conocimientos previos que el estudiante tenga del texto que va a leer y que también pueda identificar los objetivos o expectativas que lo llevan a realizar la lectura.

De igual manera Díaz-Barriga(2002)también considera que la comprensión lectora implica una relación recíproca entre las características del lector, del texto y del contexto y es una actividad constructiva de carácter estratégico.

Por su parte Cassany, Luna y Sanz, (1994). comparten la visión de la lectura como esa interacción entre el lector y el texto, que se da con el objetivo de que el lector interprete y pueda construir, a partir de lo que lee, nuevo significado en su mente.

Estos autores concuerdan que para que se de la comprensión lectora deben darse procesos metacognitivos, como la predicción, el establecer objetivos, buscar la relación del texto con los conocimientos previos del lector, hacer inferencias además de otros procesos que son parte de las estrategias metacognitivas.

Niveles de lectura

Los niveles de lectura según Pinzas (2001) se clasifican en:

Nivel Literal, cuando se comprende la información que el texto presenta explícitamente.

En el nivel literal el lector se limita a obtener información directamente del texto, lo que lo lleva a identificar las ideas principales, sucesos y detalles sobre los elementos que lo constituyen.

Nivel inferencial, cuando se logra establecer relaciones entre partes del texto y se llega a realizar inferencias o deducciones de tanto de relaciones como de información, conclusiones o aspectos que no están escritos en el texto. Aquí ya se requiere un proceso más complejo por parte del lector como lo es la interpretación, partiendo de sus conocimientos previos y analizando la información presentada en el texto es capaz de establecer conclusiones.

Nivel crítico, este es el nivel más complejo y consiste en emitir un juicio sobre el texto leído partiendo de ciertos criterios de ciertos criterios. En este caso, el lector llega a un nivel de poder descubrir tanto el hilo conductor del pensamiento del autor como de sus intenciones, examinar sus argumentos, la organización y estructura del texto, y es capaz de identificar si el texto tiene coherencia en su estructura, si está completo o no. El nivel crítico permite al lector asumir una posición crítica y valorativa frente al texto pero también establecer relaciones y comparaciones intertextuales.

Etapas o momentos de la lectura de Isabel Solé

Isabel Solé (1992), afirmaba que como proceso complejo la lectura necesita ser trabajada en tres momentos o etapas antes, durante y después.

Antes de la lectura: momento que requiere disposición anímica y preparación del lector frente al texto. En este momento se activan los conocimientos previos, se establecen predicciones y se formulan preguntas sobre el texto y se llega a la identificación de los objetivos de la lectura.

Durante la lectura, es el momento de interacción directa con el texto. Es la oportunidad de comenzar la verificación de las predicciones o anticipaciones realizadas en el primer momento o en su defecto, a medida que se vaya realizando la lectura, ir haciendo la sustitución de las mismas, es en este momento, donde realmente se comienza a producir la comprensión lectora, cuando se logra integrar la información tomada del texto con los conocimientos previos del lector.

Después de la lectura, es el momento de la interpretación del texto, donde el estudiante debe mantenerse activo y emplear las estrategias adecuadas para lograr una verdadera interpretación.

Estrategias metacognitivas de comprensión lectora: Pensamiento Estratégico:
Andrés Calero(2017)

Andrés Calero propone unas estrategias que llevan al estudiante a ser lectores autorregulados, cuyo objetivo es despertar el pensamiento estratégico y la capacidad para aprender a comprender de los estudiantes del nivel de Básica Primaria, él plantea once estrategias de comprensión lectora, las cuales agrupa en tres categorías donde retoma los tres momentos de la lectura, y que él llama fases del proceso lector: la prelectura, la lectura y la poslectura, y

además desarrolla estrategias metacognitivas bajo el nombre de planificación, control, regulación y evaluación/autoevaluación por parte del lector, conocidas también como funciones ejecutivas.

El aprendizaje de estas conductas de pensamiento de alto nivel exige del diseño de procesos de instrucción que contemplen el objetivo final de que sean autodirigidas por los propios lectores, tras una fase inicial de modelado previo del docente (Calero, 2017) Es decir, que para poder adquirirlas, es necesaria el acompañamiento y su enseñanza explícita por parte del docente.

En cuanto a la planificación de la tarea, esta función es la base para la comprensión, puesto que es cuando el estudiante debe estar consciente de las acciones estratégicas que lo llevan a entender el objetivo o propósito de lectura y a partir de allí tomar una postura frente a lo que va a leer. “Ya desde el momento en el que el lector inicia la planificación de la tarea la memoria de trabajo comienza a jugar un papel importante, en pos de la consecución del propósito de lectura planteado” (Calero, 2017)

Una vez planificada la lectura, corresponde pensar en otras habilidades ejecutivas, y esta es la de control, estableciendo un seguimiento de la comprensión mediante la disposición y organización del contenido de lo que leen. Lo anterior requiere a su vez de la activación de otras funciones tales como: la flexibilidad cognitiva, la memoria de trabajo y la inhibición.

Flexibilidad cognitiva: pueden razonar a la vez varios aspectos de la información del texto que leen ya sea de la palabra, oración o párrafos de un modo activo. Para ello es necesario que se propicia el trabajo con vocabularios, significado de una palabra en diferentes contextos, cohesión y coherencia dentro de un texto

Inhibición: El lector es capaz de identificar aspectos relevantes del texto y diferenciarlos de los que no, prestando atención a lo que puede acercarlo a alcanzar el objetivo de lectura. Es importante el trabajo que se realice sobre la atención selectiva y la priorización de conductas lectoras para favorecer la activación de esta función.

Memoria de trabajo: reconocida como destreza cognitiva que posibilita recordar datos, indicaciones, es decir almacenar información a corto plazo, que pueda ser más adelante aplicada en el contexto o circunstancia determinada. A través de esta se favorece el desarrollo del vocabulario, y permite a los lectores involucrarse en la utilización de estrategias de comprensión lectora como las inferencias o el uso de sus conocimientos previos para entender información presente o no en el texto.

Finalmente, encontramos como función ejecutiva la autoevaluación, la cual hace referencia a la reflexión y autoconocimiento que va alcanzando el estudiante o el lectora sobre su propio proceso de comprensión. Siendo capaz de expresar o de indicar el desempeño alcanzado como lector o sobre las estrategias que implementa para comprender. Al respecto Calero 2017 indica que si esta destreza es aplicada constantemente en el aula se promueve la creación de lectores independientes.

Lineamientos

1. Incluir las etapas de lectura en cada uno de los momentos de la planeación didáctica

En los resultados del trabajo de investigación se evidenció que muchos de los maestros confunden las etapas de la lectura y las diferentes estrategias que se pueden implementar en cada

una de ellas, como también el tiempo establecido en las planeaciones, para el desarrollo de la comprensión lectora es mínimo. En algunos casos solo se trabaja la comprensión lectora en el momento de la Exploración, por lo cual se requiere incluir las etapas o momentos de la lectura dentro de cada momento de la planeación didáctica y de esa manera el tiempo dedicado al desarrollo de la comprensión lectora sería durante todo el proceso planeado

MOMENTOS DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA	ETAPAS DE LA LECTURA	ACCIONES A IMPLEMENTAR
Exploración	Antes de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Identificar los objetivos de la lectura: llevando al estudiante a comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura, cómo se logra, llevándolos a responder a las preguntas: ¿Qué vamos a leer? ¿Por qué/para qué vamos a leerlo? ❖ Se le debe dar una idea general a los estudiantes de lo que se le va a trabajar en la clase. ❖ Mostrar la importancia del texto a leer. ❖ Motivar a cada estudiante para que opine según su experiencia. ❖ Trabajar la anticipación a los contenidos de la lectura que se va a realizar: se debe llevar al estudiante a activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate. ❖ Modelar el proceso de lectura, el maestro debe leer ante sus estudiantes.
Estructuración - Práctica	Durante la lectura	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Guiar la actividad lectora de los estudiantes. ❖ Llevar al estudiante a realizar una lectura de reconocimiento de manera individual, para que se familiarice con el contenido general del texto, luego pueden colocarse a leer en parejas o pequeños grupos, para que

		<p>intercambien opiniones y conocimientos en función al propósito de la actividad lectora: se debe guiar al estudiante para que dirija su atención a lo realmente importante de la lectura teniendo en cuenta los propósitos que persigue, esto se puede lograr llevándolo a que responda a los interrogantes:</p> <p>¿De toda la información que tiene el texto realmente cuál es la esencial para lograr mi objetivo de lectura?</p> <p>¿Qué informaciones puedo poco pertinentes para el propósito que persigo?</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Motivar al estudiante al estudiante a practicar la lectura de manera independiente, o en caso dado, con la mínima ayuda del docente.
<p>Transferencia y valoración</p>	<p>Después de la lectura</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ En este momento se debe llevar al estudiante a corroborar o verificar sus predicciones de la lectura y que argumente al respecto. ❖ Revisar si los estudiantes encontraron en la lectura las respuestas a sus preguntas e intereses. ❖ Se evalúa el alcance de la comprensión lectora a través de la formulación de interrogantes que conlleven a respuestas donde se observen los tres niveles de comprensión lectora, literal, inferencial y crítico. ❖ Proponer a los estudiantes la elaboración de esquemas, resúmenes, comentarios, etc. ❖ Realizar trabajos más reflexivos, críticos, generalizadores.

2. Incorporar a las situaciones didácticas la predicción y la inferencia como estrategias para fortalecer el nivel de análisis de los textos

Teniendo en cuenta que los estudiantes presentan un mejor desempeño en el nivel literal, se hace necesario fortalecer los demás niveles de lectura y para ello es importante que el docente, además de plantear interrogantes cuya respuesta está explícita en el texto, promueva acciones tendientes al reconocimiento de información implícita.

Estrategias	Acciones	Recursos
Elaborar predicciones	<ul style="list-style-type: none"> -Presentar de manera explícita lo que es una predicción por medio del modelado y ejemplificación -Formular preguntas a partir de imágenes, títulos, subtítulos, portadas, palabras, silueta y contenido del texto. - Analizar con anterioridad el texto para establecer en qué partes de este es posible hacer predicciones. -Indagar con los estudiantes el por qué de cada predicción y los elementos que le permiten hacer la predicción en ese texto. 	Lluvia de ideas Fichas de lectura Organizadores gráficos Textos informativos, narrativos, instructivos. Textos discontinuos
Extraer información implícita	<ul style="list-style-type: none"> -Corroborar las hipótesis o predicciones planteadas -Presentar el texto de manera incompleta (sin título, sin final) -Inferir el significado de palabras y oraciones -Identificar el propósito del texto a partir de sus elementos. -Elaborar diagramas de causa y consecuencia 	

3. Promover el uso de estrategias metacognitivas que ayuden a mejorar la interpretación de todo tipo de textos.

En el trabajo de investigación se pudo evidenciar que los maestros limitan la planeación de estrategias de comprensión lectora, a las cognitivas y sobre todo aquellas que solamente

desarrollan fluidez y velocidad lectora, por lo que se hace necesario empezar a trabajar estrategias metacognitivas que lleven a los estudiantes a mejorar su nivel de comprensión lectora, convirtiéndolos en lectores autorregulados:

FASES DEL PROCESO (MOMENTOS DE LA LECTURA)	ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	ACCIONES	PREGUNTAS ESTÍMULOS QUE DEBE REALIZAR EL MAESTRO
PRELECTURA (Antes de la lectura)	PLANIFICACIÓN: el estudiante debe aprender a planificar la comprensión del texto	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Distinguir el género textual ❖ Activar ideas previas ❖ Formular una predicción ❖ Plantearse un propósito de lectura 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Qué sabemos sobre lo que vamos a leer? ➤ Si has echado un vistazo al título, la portada y has leído la contraportada, ¿Qué predicción puedes hacer?
LA LECTURA (Durante la lectura)	CONTROL	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Detener la lectura para reflexionar si se está comprendiendo o no. ❖ Clarificar el significado de palabras desconocidas ❖ Realizar conexiones 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Qué conexión se puede hacer? ➤ ¿Qué se puede pensar de lo que estamos leyendo? ➤ ¿Qué puede ocurrir después? ➤ Esto que hemos leído, ¿te hace pensar algo?
	REGULACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Elaborar inferencias ❖ Visualizar o imaginar ❖ Autocuestionarse 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Yo deduzco/infero de esto que he leído que ➤ ¿Qué es lo más importante de lo que hasta ahora se ha leído? ➤ ¿Qué es lo que no he comprendido?

POSLECTURA (Después de la lectura)	EVALUACIÓN	❖ Elaboración de resúmenes/sín tesis del texto	➤ ¿Qué se puede hacer para entender el significado de esta palabra?
	AUTOEVALUACIÓN	❖ Rúbricas ❖ Portafolios	❖ ¿Qué estrategia he utilizado, o debería haber utilizado para entender lo que significa dicha palabra? ❖ ¿Qué es lo más importante del texto leído? ❖ ¿He tenido dificultades para resumir el texto?

}

Referencias

- Adam y Starr. (1982). La enseñanza de la comprensión lectora. Madrid: McGraw- Hill
- Ahumada, P. (2001). La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo. Universidad Católica de Chile.
- Alliende, F y Condemarín, M. (1986). La lectura: teoría, evaluación y desarrollo. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Antúnez, D., Del Carmen, L. M., & Imbernón, F. (1995). *La programación de las tareas en el aula: un proceso contextual, dinámico y flexible*. Del Proyecto Educativo a la Programación del aula. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. 6ta. Fidia G. Arias Odón.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1980). Psicología educacional. Interamericana.
- Ausubel, Novak y Hanesian. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2º Ed. TRILLAS, México.
- Ayala, D. (2018). *Diseño e implementación de material didáctico para incentivar el hábito de la lectura en los estudiantes de sexto año de educación básica*. (tesis de posgrado). Universidad Nacional de educación. Guayaquil, Ecuador.
- Barboza, F. D., & Peña, F. J. (2014). El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. *Educere*, 18(59), 133-142.
- Benavides Urbano, C. F., & Tovar Castillo, N. E. (2017). *Estrategias didácticas para fortalecer la enseñanza de la comprensión lectora en los estudiantes del grado tercero de la Escuela Normal Superior de Pasto*.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Editorial. Prentice Hall. Bogotá, Colombia.
- Borafull, M. (2001), *Comprensión Lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Editorial Laboratorio educativo Graó, España.
- Bustos, A., Montenegro, C., Tapia, A., & Calfual, K. (2017). Leer para aprender: Cómo interactúan los profesores con sus alumnos en la Educación Primaria. *Ocnos*, 16 (1), 89-106. doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1208
- Calero, A. (2012). *Materiales Curriculares para favorecer el acceso*. Ed. *Comprensión lectora la lectura en Educación Infantil*. Ed. Praxis

- Calero, A. (2017). Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados. Ed. Comprensión lectora org.
- Cardenas Rodríguez, R., & Santrich Sánchez, E. (2015). *Factores asociados a la comprensión lectora en los estudiantes de noveno grado de IED " Jesús maestro fe y alegría" de Barranquilla* (Doctoral dissertation, Universidad de la Costa CUC).
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2001). *Enseñanza de la Lengua*. Barcelona. Graó.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos*. Barcelona: Paidós.
- Cedeño, L. L. R. (2015). *Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje. Dominio de las Ciencias*, 1(1), 47-61.
- Cerda, H. (1993). *Los elementos de la investigación, como reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Editorial El Buho LTDA. Bogotá
- Cruz, M. (2015) La niñez en la escuela: una historia de poder, control y desarrollo. *Cultura, Educación y Sociedad* 6(1) 127-139.
- Colomer T, y Camps A.(1996) Enseñar a leer enseñar a comprender. Ediciones Celeste.MEC. España.
- Collins, A., & Smith, E. (1980). Enseñar el proceso de comprensión de lectura.
- Constitución Política de Colombia de 1991
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). *What reading does for the mind*. American educator, 22, 8-17.
- Decreto 0230 de 2002. Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. 11 de Febrero de 2002
- DEL COLEGIO, L. E. C. B. (2019). José Domingo Rodríguez Hernández.
- De Zubiría Samper, J. (2019). Los retos a la educación en el siglo XXI.
- Díaz-Barriga, F. y Hernandez , G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2da. Edición) México, Editorial Mc Graw Hill.
- Díaz-Barriga, A. Y. H., & Hernández, R. RG (2004) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Ed McGraw-Hill. México.

- Duire, C., Aracely, G., & Leyva Tejada, G. J. (2018). Comprensión lectora y el aprendizaje en el área de Comunicación Integral en los estudiantes de Educación Básica Alternativa de las instituciones educativas del distrito de Chaclacayo UGEL 06 Ate-Vitarte año 2015.
- Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas y Competencias Ciudadanas (2006)
- Finol, M. y Camacho, H. (2008). El proceso de investigación científica. 2da. Edición. Maracaibo: Ediluz.
- Flórez, A. M. H., & Gallego, T. M. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (51), 23-45.
- García M, Ibáñez J, Alvira F. (1993). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación*. Madrid: Alianza Universidad Textos; p. 141-70
- García, M. (2016). La Lectura Recreativa para fomentar el Hábito Lector: en niños de 6to Año de Educación Básica. BARCELONA: EAE; p.87
- García L. y Niño S. (2018) Percepciones sobre convivencia escolar y bullying en una institución educativa en Bogotá. *Cultura, Educación y Sociedad* 9(1) 45-58
- Gasol, A., & Arànega, M. (2000). Descubrir el placer de la lectura: lectura y motivación lectora. Edebé.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, 13, 28.
- Goodman, K. S. (1986). Lenguaje integral. Venezolana..
- Goodman, J. (1987). *Reflexión y formación del profesorado: estudio de casos y análisis teórico*. *Revista de Educación*, (284), 223-244.

- Goodman, K. (1996) La lectura y los textos escritos: una perspectiva transaccional socio psicolingüística. En textos en Contextos (2) Los procesos de la lectura y la escritura. Argentina: asociación Internacional de lectura
- Gregoria, A. y Casas, D. (2014). La planificación de la actividad docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Historia y comunicación social*. 19(1), 525-538. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/44982>.
- Gutiérrez-Braojos, C., & Pérez, H. S. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. Profesorado. *Revista de curriculum y formación de profesorado*, 16(1), 183-202.
- Hernández Sampieri, R. (2003). Fernández Collado, Carlos. Baptista Lucio, Pilar. Metodología de la Investigación, 2.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2008). El matrimonio cuantitativo cualitativo: el paradigma mixto. In JL Álvarez Gayou (Presidente), 6º Congreso de Investigación en Sexología. Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de Sexología, AC y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación Mc Graw Hill. México DF: Interamericana Editores.
- Icfes. (2018). Informe resultados nacionales. Saber 3º, 5º y 9º 2012-2017. Gobierno de Colombia. Recuperado en: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1323329/Informe%20nacional%20saber%20569%202012%202017.pdf>
- Imbernón, F. (1995). Innovación y formación en y para los centros. Cuadernos de Pedagogía, 240, 68-72.
- Imbernón, F. (1998). La formación y el desarrollo del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.
- Imbernon, F. (2000). Escuela y multiculturalidad. Pensamiento educativo, 26, 153-171.
- Imbernón, Francisco (2008) “La programación de las tareas en el aula: un proceso contextual, dinámico y flexible”, en S. Antúnez, et al Del proyecto educativo a la programación de aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica. Recuperado de: https://nanopdf.com/download/la-programacion-de-las-tareas-en-el-aula-un-proceso-contextual_pdf
- Jolibert, J. Viogeat, J Y Lejuene, M. (1997) Formar niños lectores de textos. Editorial Dolmen Ediciones S. A.
- Krippendorff, K. (1980). Content Analysis, an introduction to its methodology. Beverly Hills, CA. Sage Publications. Pág. 21

Ley 115. de 1994. Febrero 8 de 1994. Colombia

López Pérez, R. (2017). Programa de estrategias metodológicas para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de educación secundaria de la IE “San Luis Gonzaga Fe y Alegría 22” de Jaén–2016.

Los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje).2015. Son rutas de aprendizaje que conllevan a que los estudiantes alcancen los Estándares básicos de competencias

Llorens-Esteve, R. (2015). La comprensión lectora en Educación Primaria: importancia e influencia en los resultados académicos (Bachelor's thesis).

Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educación*. 20 (61)

Ministerio de Educación Nacional. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Ciudadanas. Editorial Escribe y Edita Santafé de Bogotá, D.C. 2006.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Marco para la enseñanza, pioneros todos a aprender. Recuperado de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/aelt_la_planeacion_documento.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2018). Guía de fortalecimiento curricular. Centro de Innovación Educativa Regional - Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/2_%20Gu%C3%ADa%20de%20fortalecimiento%20curricular.docx

Ministerio de Educación. (2018). Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

Morales Salas, R. E. (2018). *La planeación de la enseñanza-aprendizaje, competencia que fortalece el perfil docente*. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 8(16), 311-334.

Moreno, I (1996). Las nuevas tecnologías como nuevos materiales curriculares. En *Educación y Medios*, nº 2, 40-47.

Moreno Restrepo, M. F.(2015) Concepciones de profesores de básica primaria acerca de sus estrategias cognitivas para la planeación de la enseñanza.

Murillo, F, Martínez, C y Hernández, C (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3934333.pdf>.

- Navas, J. J. H., Jiménez, R. M. L., Rambao, Y. M. R., & Petit, E. E. (2017). Incidencia de los factores en la comprensión lectora de los estudiantes de décimo grado en la Institución Educativa Distrital Madres Católicas. *Escenarios*, 15(1), 85-108.
- OCDE(2004). Marcos teóricos de PISA 2003: la medida de los conocimientos y destrezas en matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas, Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, Madrid.
- OCDE(2018). Marco teórico de Lectura PISA 2018. Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, Madrid.
- OEI (2016). 2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Miradas sobre la Educación en Iberoamérica. Recuperado en: <https://www.oei.es/Educacion/metas2021/documento-final>.
- Osorio Gutiérrez, Y. R. (2018). *Prácticas de lectura y escritura: una propuesta didáctica integradora para el desarrollo de competencias comunicativas* (Doctoral dissertation).
- Padrón, J. (1998). La estructura de los procesos de investigación. *Revista educación y ciencias humanas*, 9(17), 33-45.
- Palincsar, A.S., y Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Palella, S y Martins, F. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Recuperado de <https://es.calameo.com/read/000628576f51732890350>
- Pinzás, Juana (2001). Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura, Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pinzás, J. (2002). Nuevas concepciones sobre la lectura. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú
- Pinzas, J. (2007). Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/320007311_guia_de_estrategias_metacognitivas_para_desarrollar_la_comprension_lectora
- Puente, A. (1994) "Estilos de aprendizaje y enseñanza" Editorial GETAFE, S.A. Barcelona-España.
- Ramón, P. R., Redondo, R. F., & del Río, M. M. (2019). Evaluación de la comprensión lectora a partir del análisis de la práctica del Profesorado y la Interacción Docente-Estudiante1 Reading comprehension assessment through the analysis of teacher practice and teacher-student interaction. *Revista de Educación*, 384, 97-120.

- Resolución 2343 de 1996: Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. 5 de Junio 5 de 1996.
- Rovira Meza, R. S., & Bolaño Granados, A. I. (2018). Caracterización de las prácticas docentes en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora (Doctoral dissertation).
- Sahonero, M. "Enseñanza y aprendizaje de la lectura" Módulo: Centro de excelencia para la capacitación de maestros. Editorial Grafix Desing S.R.L. 2003
- Semana, 2019. Colombia, el país de la OCDE con los resultados más bajos en las pruebas Pisa 2018.
- Solé, I.(1992) Estrategias de lectura.Segunda Edición. Editorial Graó. Barcelona
- Solé, I.(1994) Estrategias de lectura.Cuarta Edición. Editorial Graó. Barcelona
- Solé, I.(1996) Estrategias de lectura.Sexta Edición. Editorial Graó. Barcelona
- Solé, I.(1997) Estrategias de lectura.Séptima Edición. Editorial Graó. Barcelona
- Solé, I. (1998) Estrategias de lectura. 8va. Edición. Editorial Graó. Barcelona
- Solé, I. (2000) Estrategias de lectura. Editorial Graó. Barcelona
- Solé, I. (2001) Estrategias de lectura. Editorial Graó. Barcelona
- Solé, I. (2006) Estrategias de lectura. Editorial Graó. Barcelona
- Tamayo, M. (2003). El proceso de la investigación científica. Cuarta Edición. México: Limusa, S.A. DE C.V.
- Tejada, A., & Eréndira, M. (2009). La planeación didáctica. *Cuadernos de formación de profesores*, (3), 1-10.
- Thagard, P. (2008). La mente. Introducción a las ciencias cognitivas (Vol. 3021). Katz Editores.
- Thorndike, R. (1973). La comprensión lectora: Educación en quince países. Nueva York: John Wiley.
- Tobón, S. (2009). Proyectos formativos: didáctica y evaluación de competencias. Las competencias en educación básica: un cambio hacia la reforma. México: Secretaría de Educación Pública.
- Tobón, S. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Recuperado de: <http://files.ctezona141.webnode.mx/200000004-8ed038fca3/secuencias-didacticastobon-120521222400-phpapp02.pdf>

- UNESCO (2016). Aportes para la enseñanza de la lectura. Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Recuperado en: http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/aportes_para_la_ensenanza_de_la_lectura/
- Vallejo, N (2017). Cómo redactar objetivos de aprendizaje [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://ojulearning.es/2017/06/como-redactar-los-objetivos-de-aprendizaje-perfectos/>
- Vygotsky, L.(1971). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica. Grupo Editorial Grijalbo. Barcelona.
- Vygotsky, L. (1978). *La mente en la sociedad: el desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Harvard UniversityPress, Cambride.
- Vygotsky, L. S. (1979). Internalización de las funciones psicológicas superiores. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, 87-94.
- Vygotsky, L. (1997). Vygotsky y el aprendizaje escolar, libro de edición argentina.
- Wray, D., & Lewis, M. (2000). *Aprender a leer y escribir textos de información* (Vol. 37). Ediciones Morata.
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Recuperado de: <https://desfor.infd.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf>
- .

Anexos 1. Matriz de contenido entrevista semiestructurada

Dimensiones	Pregunta	Puntos de convergencia	Puntos de divergencia
Objetivos de aprendizaje	1.¿Qué tienen en cuenta a la hora de plantear los objetivos de aprendizaje?	Coinciden en indicar que plantean los objetivos teniendo en cuenta: Lo que esperan que sus estudiantes aprendan Contenidos establecidos en mallas curriculares Necesidades de los estudiantes a partir de resultados de evaluación diagnóstica	Objetivos de aprendizaje elaborados atendiendo a los tres ámbitos de conocimiento actitudinal, procedimental y cognitivo
	2. Desde los objetivos de aprendizaje como refleja la importancia de la lectura o desarrollo de la comprensión lectora?	Proponen diferentes acciones encaminadas al mejoramiento de la comprensión y la lectura, Estableciendo un componente evaluativo de comprensión de acuerdo a la temática	Indican que esto no siempre es factible, puesto que no todos los contenidos son favorables para trabajar la comprensión.
Contenidos	3. ¿Qué criterios toma en consideración para seleccionar los contenidos de sus clases?	Necesidades de aprendizaje encontradas a partir de la evaluación diagnóstica elaborada al inicio del periodo escolar. Referentes de calidad propuestos por el MEN. Definen ejes temáticos prioritarios.	
Actividades de lectura	4.¿Qué actividades de lectura incluye en la planeación para desarrollar los contenidos?	Lectura de textos cortos, instrucciones, noticias Crucigramas, trabalenguas Lecturas individuales, orales y modeladas.	Lecturas cronometradas, piramidales y concursos de velocidad lectora para fortalecer la fluidez lectora. Lectura de enunciados e indicaciones.
Tipos de textos y sus propósitos	5. ¿Qué tipo de textos se leen en sus clases?	Hacen uso de los cuentos, fabulas, leyendas que se incluyen en los textos narrativos; también son implementados los textos instructivos, especialmente las recetas.	En quinto grado la lectura de textos informativos como noticias. Textos asociados con la temática a trabajar.
	6. ¿Con qué propósito emplea los textos en su clase?	Para promover la comprensión lectora mediante la realización de preguntas, además para ejercitar la velocidad, la caligrafía, afianzar el vocabulario.	De acuerdo con el plan de estudio se manejan diferentes textos para trabajar la diferenciación de la silueta textual, características y finalidades de cada uno

		Para identificar los conocimientos previos del estudiante con respecto a la temática	
	7. ¿Qué tipo de lectura incluye en el desarrollo de las actividades de estructuración y practica?	Lectura de textos instructivos y narrativos, adivinanzas, trabalenguas.	Lectura en voz alta, individual Lecturas de comprensión
Estrategias implementadas por el docente	8. ¿Cuáles estrategias de enseñanza implementa en sus clases?	Estrategias que permitan la participación del estudiante, lluvias de ideas, manejo de material concreto, situaciones problemas, lecturas dirigidas, talleres de comprensión.	Lectura y dictado porque ayuda mucho a la fluidez. Trabajos grupales Presentación de esquemas y mapas conceptuales
	9. ¿Cuáles estrategias de evaluación emplea en sus clases para valorar el nivel de desempeño?	Evaluaciones escritas u orales, algunas veces en grupo, trabajos en casa, participación en clases, talleres en clases, exposiciones, actividades manuales, pruebas escritas de selección múltiple	Trabajo colaborativo Uso de rubricas para favorecer la heteroevaluación y la autoevaluación.
	10. ¿Qué estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora implementa en sus clases?	Se realizan preguntas de la lectura ya sea de manera general o a través de talleres, preguntas acerca de los personajes, el lugar, tipo saber. Lectura de imágenes	Organización de frases, identificación de palabras desconocidas
Etapas de lectura	11. ¿Qué conocimiento tienen acerca de las etapas de lectura?	Actividades que permiten trabajar con un determinado texto y en diferentes momentos Oportunidad para explorar, dar ideas y verificarlas con lo que de verdad ocurre en el texto, inicialmente	Estas etapas les permiten ir conociendo el antes, durante y después de un determinado texto: inicio, desarrollo y desenlace.
Antes de la lectura	12. ¿Con qué objetivos se lee en sus clases?	Para obtener información de la lectura Para practicar la lectura en voz alta Para indicar que tanto se ha comprendido a través de talleres o guías	
	13. ¿De qué manera trabaja la activación de conocimientos previos de sus alumnos?	Realizar preguntas relacionadas con la temática, un sondeo de la clase anterior. Presentan una situación problema o pregunta problematizadora, relacionada con el tema.	Por medio de lluvia de ideas, presentación de videos y se interroga acerca de lo que observaron en él.

Durante la lectura	14. ¿Cuáles estrategias utiliza durante la lectura?	La lectura en voz alta y la lectura individual y a su vez actividades para fortalecer y evaluar la puntuación, velocidad y fluidez y la comprensión del texto,	Dividiendo el texto y deteniendo la lectura en cada párrafo para ir preguntando sobre lo leído Lectura individual para promover la concentración y que el estudiante por si solo responda el taller de comprensión
	15. ¿Cómo trabaja la idea principal del texto?	Dividiendo el texto por párrafos y de cada uno extraen las ideas más importantes y finalmente resumen y construyen la idea. Reconociendo el verbo o acciones principales en cada párrafo	Enseñándoles primero que es la idea principal y el concepto de párrafo.
Después de la lectura	16. ¿Cuáles estrategias utiliza en la etapa del después de la lectura?	Si la lectura está relacionada con la temática empiezo a explicar el tema como tal realizando preguntas del texto. Talleres para ver que comprendieron, elaboración de sopas de letras, ilustraciones, dramatizaciones ya sea de manera grupal o individual	Ejecutar debates al socializar las respuestas dadas por los estudiantes de acuerdo al texto, realizar parafraseo. Uso de mapa conceptuales.
Materiales o recursos	17. ¿Qué tipo de materiales y /o recursos utilizar para promover la lectura en sus clases?	Texto de lenguaje proporcionado por PTA Fotocopias con talleres de libros que tiene el docente. Material que elaboro, fichas de lectura de sílabas y carteles Libros de cuentos	Los recursos tecnológicos como el video beam son escasos por eso no se emplean frecuentemente, así que se utilizan los tradicionales.
Tiempo	18. ¿Cuánto tiempo emplea en sus clases para trabajar la comprensión lectora?	Generalmente una hora de clases, o 45 minutos. Los reparten entre momento inicial 10 a 15 minutos, momento de desarrollo de 25 minutos y de cierre 15 minutos, aunque esto no se cumple y se extiende hasta por dos horas de clases	Entre 10 y 15 minutos correspondientes al momento inicial de la clase

Anexo 2. Matriz doble entrada de planeaciones didácticas

Lenguaje	Objetivos de aprendizaje-Desempeños Esperados	Contenido a desarrollar	Actividades y Estrategias implementadas	Mecanismos de seguimiento y evaluación	Recursos	Tiempo	Observaciones
3°	Identificar las diferentes clases de sustantivos en un texto. Desempeños Esperados Identifica los sustantivos presentes en su contexto. Identifica los sustantivos presentes en un texto.	Clases de sustantivos: propio y común	EXPLORACION: SABERES PREVIOS: Se iniciará la clase con el saludo a los estudiantes, y recordando el concepto de sustantivo, Luego se les pedirá nombrar los diferentes objetos del salón, lugares y personas. Los clasificarán en una tabla que aparecerá en el tablero. Seguidamente observaremos el video: https://www.youtube.com/watch?v=p0eyWoajuP8 Se realizarán preguntas teniendo en cuenta el video observado. ESTRUCTURACIÓN Y PRACTICA Posteriormente, se explicará que los sustantivos pueden nombrar a uno o varios objetos, personas o animales. Se retomarán los sustantivos anteriormente mencionados por ellos para dar los ejemplos. Se pedirá pasar al frente a varios estudiantes y escribirán sus nombres en el tablero, también preguntaremos por ciudades y animales. Teniendo en cuenta sus respuestas se explicarán las diferentes clases de sustantivos que existen. Se presentarán unos carteles con cada clase de sustantivo y teniendo en cuenta el video observado se construirá el concepto de cada clase de sustantivo.	Para esta actividad pasarán al frente los estudiantes y sacarán algunos sustantivos de una bolsa, deberán clasificarlos en el tablero teniendo en cuenta sus clases. Luego, los estudiantes trabajarán con el texto (Entretexos 3°, página 25), la actividad consiste en leer con la guía del docente el texto que aparece, para luego encerrar utilizando diferentes colores (azul y rojo) los sustantivos propios y comunes que aparecen en el texto. Seguidamente se socializarán las respuestas de los estudiantes y se anotarán en los cuadernos. Para finalizar se realizarán preguntas sobre lo aprendido en la clase, se escucharán las opiniones de los niños y se responderán las dudas que puedan quedar con respecto al tema.	Objetos del salón de clases Papel boom Video vean computador Tablero Cuadernos Carteles Texto: Entretexos 3° Cuadernos Colores Rótulos	NO LO ESTABLEC IO	Las planeaciones didácticas parten de los lineamientos legales establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, como lo son la Matriz de Referencia, de cada área, los estándares Curriculares y los DBA. Toman como base los resultados del informe del Colegio que entrega el ICFES de las pruebas SABER y a partir de allí proyectan un aprendizaje por mejorar. El formato de planeación Didáctica es Institucional y muy completo, incluye los siguientes elementos: -Un encabezado donde se identifica la Institución, docente, área, período, Grado, fecha y la mayoría incluye en esta parte el eje temático. -Objetivos de Aprendizaje. - -Desempeños esperados. - Los cinco momentos de enseñanza aprendizaje: Exploración/saberes previos. Estructuración, Práctica, Transferencia y valoración. -Actividades a desarrollar en cada uno de los

							<p>momentos de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>-Recursos.</p> <p>-Tiempo</p> <p>-Observaciones.</p> <p>- Se observa coherencia entre los contenidos temáticos y los objetivos de aprendizaje.</p>
	<p>Identifica la narración de manera conceptual y relaciona sus aprendizajes en el contexto.</p> <p>.Genera situaciones comunicativas en las que emplea los elementos de la narración.</p> <p>.Socializa ante sus compañeros diálogos y conversaciones en los que emplea de manera correcta elementos de un texto narrativo.</p>	La narración	<p>EXPLORACION SESION 1</p> <p>Se realiza la lectura de una fábula estableciendo elementos y características de esta tipología textual, posteriormente se genera el diálogo en búsqueda de la construcción de una definición, reconociendo a la narración como un relato de los hechos que les ocurren a unos personajes.</p> <p>SESION 2</p> <p>Se realiza la lectura de la narración “El muñeco de nieve,</p> <p>Una niña jugaba muy sola en la nieve haciendo bolitas de todos los tamaños, en un momento se le ocurrió juntarlas para formar un muñeco de nieve, en el instante su muñeco está listo pero le faltaban algunas características para completarlo, se le ocurrió ir a la cocina y tomar una zanahoria para colocarla como nariz, unos botones del costurero de mamá para los ojos y unas ramas que cumplieran la función de los brazos, al estar listo el muñeco cobró vida y fue amigo de la niña hasta que llegó la primavera, ya sabes que con la primavera la nieve se derrite.</p> <p>Posterior a la lectura se pide a los estudiantes que nombren los</p>	<p>Sesión 1</p> <p>Se entrega a los estudiantes una narración (fábula) para que realicen la lectura de la misma e identifiquen los factores señalados en la ficha de análisis que también se les entregará donde se destacaran aspectos como:</p> <p>Título de la narración: -----</p> <p>Autor: -----</p> <p>--</p> <p>Personajes ↗-----</p> <p>--</p> <p>Lugar donde ocurre: -----</p> <p>Se realizan preguntas referidas a la temática y al sentir que les generó cada actividad</p> <p>¿Cómo se sintieron durante la clase?</p> <p>¿Qué aprendieron?</p> <p>Se desarrolla taller de velocidad y comprensión lectora (lectura cronometrada) utilizando un texto narrativo</p> <p>Sesión 2:</p> <p>Se orienta a los estudiantes para que realicen su propia narración, inicialmente se eligen algunos aspectos como el lugar donde el estudiante quiere que ocurra la narración, los personajes y el título.</p> <p>Posteriormente los niños</p>	<p>Computador</p> <p>Ficha de lectura</p> <p>Lápiz</p> <p>Cuaderno</p>	2 horas	<p>La mayoría de los maestros limitan el desarrollo de sus objetivos solo al aspecto cognitivo, descuidando un poco el aspecto procedimental y actitudinal.</p> <p>Muy pocos objetivos apuntan al desarrollo de la comprensión lectora a excepción de los maestros de lenguaje que los incluyen cuando su temática gira alrededor de una tipología textual.</p> <p>Los contenidos trabajados tienen en cuenta DBA y su malla curricular.</p> <p>En el desarrollo de los contenidos se observan muy pocas actividades enfocadas a fortalecer los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, sobre todo el inferencial, muchos</p>

			<p>elementos de la narración vistos en la clase anterior.</p> <p>ESTRUCTURACION Y PRACTICA</p> <p>Sesión 1</p> <p>Se establecen las características de la narración:</p> <p>En toda narración intervienen unos personajes, que pueden ser animales, personas, objetos o seres fantásticos. Los hechos narrados suceden en un lugar y en un tiempo específico. La narración se organiza en tres momentos: Inicio, desarrollo y desenlace.</p> <p>Sesión 2</p> <p>Utilizando la lectura se localizarán los siguientes aspectos:</p> <p>¿Dónde crees que ocurre la narración?</p> <p>¿Cuántos personajes tienen?</p> <p>¿Quién es el autor?</p> <p>¿Cuál es el título?</p> <p>Además, se pregunta a los estudiantes que tipo de personajes hacen parte de esta narración</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los personajes son humanos 2. Animales 3. Seres fantásticos 4. Objetos 5. Seres humanos y fantásticos 				maestros se limitan a implementar actividades que solo desarrollan la fluidez y la velocidad lectora.
	<p>Resolver problemas de tipo multiplicativo asimilando el proceso sistemático de esta operación:</p> <p>-Identifica la multiplicación como una adición sucesiva,</p>	Situaciones multiplicativas	<p>EXPLORACION</p> <p>Se dará a conocer a los estudiantes la temática de la clase (resolución de problemas utilizando la multiplicación).</p> <p>Utilizando fichas con operaciones multiplicativas se realizará el juego tingo tango, el cual consiste en pasar las fichas de estudiante a estudiante rápidamente y donde el juego indique que debe parar le corresponderá sacar una ficha y responder la operación.</p> <p>ESTRUCTURACION Y PRACTICA</p>	<p>Se entregará a cada estudiante una ficha evaluativa en la cual se encuentran situaciones multiplicativas que los estudiantes deben responder. Cada situación tiene tres opciones de respuesta en donde el estudiante realiza la operación para hallar la respuesta correcta</p>	<p>Tablero</p> <p>Marcadores</p> <p>Ábacos</p> <p>Fichas y números</p> <p>Copias.</p> <p>Tablero.</p> <p>Hojas de block</p> <p>Lápices</p>	1 hora	<p>La lectura, en las diferentes planeaciones solo se usa como recurso para obtener información, para practicar la lectura en voz alta o para dar cuenta de lo que se ha comprendido a partir del uso de talleres o guías de evaluación.</p> <p>En cuanto a la activación de los conocimientos previos, estos se planean para el momento de Exploración</p>

	<p>atendiendo al patrón numérico</p> <p>-Soluciona problemas de multiplicación reconociendo el proceso de la misma.</p> <p>-Participa activamente del trabajo individual y grupal al momento de solucionar los problemas planteados. Resolver distintos tipos de problemas que involucren situaciones de repartos equitativos contextualizándolos a lo cotidiano</p>		<p>Se les explicará a los estudiantes situaciones problemáticas cotidianas en las cuales se requiere el uso de la multiplicación.</p> <p>1- Una señora compró 4 paquetes con 4 jugos cada uno, para llevar a una fiesta, ¿Cuántos jugos llevará a la fiesta?</p> <p>2- Felipe tiene 6 cajas cada una con 5 mangos ¿Cuántos mangos tiene en total?</p> <p>https://www.thatquiz.org/es/previewtest?S/I/V/R/D5AR1359529183</p>				<p>para lo cual los maestros la herramienta principal que utilizan para ello es el interrogatorio</p> <p>En algunos casos presentan una situación problema o pregunta problematizadora, relacionada con el tema, para preguntar acerca de palabras claves o desconocidas.</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

Anexo3 Prueba de caracterización en comprensión lectora 3°**Para entregar al niño o niña
PROTOCOLO DEL LECTOR**

Nombre del (de la) niño(a): _____

Grado: _____ Institución educativa: _____

Día: ____ Mes: _____ Año: ____

Hora de inicio: _____ Hora de terminación: _____

Naves espaciales

Una nave espacial es un vehículo diseñado para funcionar fuera de la superficie terrestre, en el espacio exterior. Las naves espaciales son usadas para distintas investigaciones; pueden ser tripuladas o robóticas.

Las naves tripuladas transportan personas y son conducidas por astronautas, quienes se mantienen en contacto con la Tierra. Desde la cabina, los astronautas manejan varias de las funciones de la nave espacial. En cambio, las naves robóticas no tienen tripulación y son manejadas por controles remoto desde la tierra. Un ejemplo de estas naves son los satélites artificiales.

Cada una de las naves espaciales ha dejado nuestro planeta para recorrer y conocer distintos rincones del Sistema Solar, lo que nos permite ampliar nuestro conocimiento sobre las características y el origen de este sistema planetario.

Texto tomado y adaptado de: Lenguaje Entre textos 3º grado. Ministerio de Educación Nacional.

Después de leer el texto responda las siguientes preguntas:

1. Ubican información puntual del texto

Según el texto, una nave espacial es:

- A. Un medio de transporte que lleva robots a la Tierra.
- B. Un vehículo diseñado para funcionar en el espacio exterior.
- C. Una máquina que ayuda a las personas a recorrer el Sistema Solar.
- D. Un artefacto que sirve para conocer el origen del planeta.

2. Ubican información puntual del texto.

De acuerdo con el texto se puede afirmar que un astronauta es alguien que

- A. conduce una nave espacial.
- B. diseña y construye naves espaciales.
- C. maneja naves a control remoto.
- D. explora otros planetas del Sistema Solar.

3. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.

En el texto, la palabra "tripulación" se refiere a

- A. una clase de nave que es conducida a control remoto.
- B. el equipo de expertos que guía a los astronautas.
- C. el grupo de personas que viaja en una nave espacial.
- D. una serie de naves que funcionan como satélites.

4. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.

En el primer párrafo del texto predomina una

- A. comparación.
- B. definición.
- C. enumeración.
- D. descripción.

5. Evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto.

En el texto se sugiere que las naves espaciales han servido principalmente para

- A. recoger evidencias de investigaciones sobre el sistema planetario.
- B. transportar grupos de pasajeros que viajan al espacio exterior.
- C. ampliar el conocimiento que tiene la humanidad sobre el universo.
- D. explorar otros planetas y satélites del Sistema Solar.

6. Evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto.

El texto anterior tiene el propósito de

- A. informar sobre hallazgos recientes en el Sistema Solar.
- B. narrar la historia de los viajes al espacio exterior.
- C. opinar sobre la importancia de invertir en naves espaciales.
- D. explicar qué es una nave espacial y para qué sirve.

Anexos 4 Prueba de caracterización 5°

Después de leer el texto, lea y responda las siguientes preguntas:

<p>1. Ubican información puntual del texto.</p> <p>En el texto se afirma que los animales tienen la capacidad de</p> <p>A. compartir la comida. B. hacer amigos. C. pelear con otros. D. proteger su especie.</p>	<p>2. Ubican información puntual del texto.</p> <p>Según el texto, John Mitani es</p> <p>A. un especialista en amistad animal. B. un fanático de los chimpancés. C. un primatólogo norteamericano. D. un científico de Uganda.</p>
<p>3. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.</p> <p>Quien habla en el texto anterior es:</p> <p>A. El investigador John Mitani. B. El autor de la noticia. C. Alguien llamado Víctor. D. Un autor de Michigan.</p>	<p>4. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.</p> <p>El autor del texto anterior tiene la intención de</p> <p>A. informar sobre un hecho. B. describir un fenómeno. C. narrar una secuencia de eventos. D. opinar sobre un acontecimiento.</p>
<p>5. Evalúan y reflexionan acerca de los contenidos del texto.</p> <p>Se puede afirmar que en el texto anterior:</p> <p>A. Se niegan avances científicos aceptados previamente. B. Se busca generar controversia y diferentes posturas. C. Se retoman intereses olvidados por la ciencia. D. Se cuestionan las creencias del público general.</p>	<p>6. Evalúan y reflexionan acerca de los contenidos del texto.</p> <p>Por el contenido del texto se puede afirmar que este va dirigido a</p> <p>A. científicos de la Universidad de Michigan. B. estudiantes de la carrera de primatología. C. lectores interesados en temas sobre ciencia. D. investigadores del comportamiento animal.</p>

Anexo 5 Cuestionario para estudiantes



CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

Estimado estudiante, el presente cuestionario tiene como objetivo obtener información para el proyecto de investigación realizado por los docentes Denis Mayorga y Cynthia Sandoval. Los datos recolectados serán utilizados, con fines académicos y los resultados obtenidos serán importantes para mejorar los procesos de comprensión lectora; por lo tanto te pedimos que contestes con la mayor sinceridad posible. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas.

Para responder rellena el círculo completamente con la o las opciones escogidas

1. ¿Cuántos años tienes? 8

2. Selecciona con quiénes de estas personas vives. Puedes elegir varias opciones

- Tu padre, ☒
- Tu padrastro, ☐
- Tu madre, ☒
- Tu madrastra, ☐
- Tus hermanos o hermanas mayores, ☒
- Tus hermanos o hermanas menores, ☒
- Tus abuelos, ☐
- Personas que no son de tu familia, ☒

Otros _____

3. Incluido tú ¿Cuántas personas viven tu casa? 8

4. ¿Cuál es el último nivel educativo alcanzado por

Tu mamá

Tu papá

No completó la primaria	<input type="checkbox"/>
Completó la primaria	<input checked="" type="checkbox"/>
No terminó el bachillerato	<input type="checkbox"/>
Terminó el bachillerato	<input type="checkbox"/>
Obtuvo un título técnico o tecnológico	<input type="checkbox"/>

No completó la primaria	<input type="checkbox"/>
Completó la primaria	<input checked="" type="checkbox"/>
No terminó el bachillerato	<input type="checkbox"/>
Terminó el bachillerato	<input type="checkbox"/>
Obtuvo un título técnico o tecnológico	<input type="checkbox"/>

5. ¿Cuáles de los siguientes textos tienes en casa? Puedes escoger varias opciones

- Periódicos, ☒
- Revistas, ☒
- Cuentos, ☐
- Ninguno, ☐
- Otros _____



6. ¿Con qué frecuencia acostumbras a leer en tu tiempo libre?

Todos los días ☒

Una o dos veces por semana ☐

Algunas veces ☒

Casi nunca ☐

Nunca ☐

7. ¿Qué tipo de textos te llaman la atención?

Cuentos ☒

Historietas ☒

Noticias ☒

Revistas ☐

Escolares ☒

Afiches ☐

Poemas ☐

Otros ☐

8. ¿Qué te lleva a leer?

Los compromisos escolares ☒

La diversión que encuentro en la lectura ☐

El ejemplo de mis profesores ☐

El ejemplo de mis padres ☐

Me obligan mis padres ☐

Me obligan en el colegio ☐

9. Crees que leerías más libros

Si tuvieses más tiempo ☐

Si los libros tuvieran más dibujos ☐

Si pudieras elegir las lecturas ☒

Si las historias fueran más cortas ☐

Si leer fuera más fácil ☐

Si los profesores te animarán más ☐

Si tuvieras que hacer trabajos con libros diferentes al texto escolar ☐

10. ¿Crees que la escuela ha despertado en ti el interés por la lectura?

SI ☒

NO ☐



Scanned with
CamScanner

"Muchas gracias por tu colaboración"

Anexo 6: Guión de entrevista a docentes

**INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACION- UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC**

CYNTHIA SANDOVAL FONTALVO – DENIS MAYORGA

PLANEACION DIDACTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSION LECTORA EN LA BASICA PRIMARIA		
INSTITUCION EDUCATIVA NUESTRA SEÑORA DE LA CANDELARIA	ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA	GUION DE ENTREVISTA
OBJETIVO: Analizar el proceso de planeación didáctica, desarrollado por los docentes de la básica primaria de los grados 3ero y 5to de la Institución Educativa Nuestra Señora de La Candelaria, para el desarrollo de la comprensión lectora.		Fecha de aplicación

Dimensión Objetivos de aprendizaje

1. ¿Qué tienen en cuenta a la hora de plantear objetivos de aprendizaje?
2. Desde los objetivos de aprendizaje como refleja la importancia de la lectura o desarrollo de la comprensión lectora?

Dimensión selección de contenidos

3. ¿Qué criterios toma en consideración para seleccionar los contenidos de sus clases?
4. ¿Qué actividades de lectura incluye en la planeación para desarrollar los contenidos?

Dimensión tipos de textos

5. ¿Qué tipo de textos se leen en sus clases?
6. ¿Con qué propósito emplea los textos en su clase?
7. ¿Qué tipo de lectura incluye en el desarrollo de las actividades de estructuración y práctica?

Dimensión estrategias de enseñanza

8. ¿Cuáles estrategias de enseñanza acostumbra a implementar en sus clases?
9. ¿Cuáles estrategias de evaluación emplea en sus clases para valorar y verificar el nivel de desempeño de los aprendizajes esperados?
10. ¿Qué estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora implementa en sus clases?

Dimensión etapas de lectura

11. ¿Qué conocimiento tiene acerca de las tres etapas de lectura: antes, durante y después?
12. ¿De qué manera trabaja la activación de conocimientos previos de sus alumnos?
13. ¿Cuáles actividades o estrategias utiliza en la etapa del durante de la lectura?
14. ¿Cómo trabaja la identificación de la idea principal del texto?
15. ¿Cuáles actividades o estrategias utiliza en la etapa del después de la lectura?

Dimensión: materiales y recursos

16. ¿Qué tipo de materiales y/o recursos utilizar para promover la lectura en sus clases?

Dimensión: tiempo

17. ¿Cuánto tiempo emplea en sus clases para trabajar la comprensión lectora?

Anexo 7 Juicio de expertos**INSTRUMENTO DE VALORACIÓN GENERAL****IDENTIFICACIÓN DEL EVALUADOR DE LOS INSTRUMENTOS**

Nombre: Luz Marina Zambrano Villada

Título de Maestría: Docencia para la Educación Superior

Universidad: Rafael María Baralt

Título de Doctor(a): Doctorado en Ciencias Humanas

Universidad: Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela

Tiempo de dedicación a la investigación educativa: 35 años.

1. ¿Considera usted que los Instrumento propuestos permiten recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuestos?:

Sí: ☒ ¿Por qué?

Porque hay coherencia, están muy bien redactados y presentados al lector.

2. ¿Considera usted que los instrumentos están bien diseñados?:

Sí: ☒ ¿Por qué?

Muy bien diseñados, claros y precisos en sus preguntas, porque utiliza un lenguaje relacionado a la investigación.



3. ¿Considera usted que los instrumentos son coherentes con el tipo de investigación?:

Sí: X ¿Por qué?

Son coherente, pertinentes y van de la mano con la investigación.

4. Considera Ud. que los instrumentos son válidos para el estudio:

Sí: X ¿Por qué?

Son válidos para la presente investigación, con mínimos detalles.

No: _____ ¿Por qué?

Firma del Evaluador: Luz Marina Zambrano Villada

No. Cédula: 7.819.215

**VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS****IDENTIFICACIÓN DEL EXPERTO**

Nombre: Freddy Espin González
Título de Maestría: Magister en Ciencias de la Educación
Universidad: Universidad del Zulia - Venezuela
Título de Doctor(a): Doctor en Ciencias Humanas
Universidad: Universidad del Zulia - Venezuela
Tiempo de dedicación a la investigación educativa: 25 años.

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN:

Planeación didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora en básica primaria

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**OBJETIVOS GENERALES:**

Proponer lineamientos metodológicos para la planeación didáctica, que favorezcan el desarrollo de la comprensión lectora, en el nivel de básica primaria.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Describir el proceso de comprensión lectora, en los estudiantes de los grados 3º y 5º de básica primaria, de la Institución Educativa Nuestra Señora de La Candelaria.
2. Analizar el proceso de planeación didáctica, desarrollado por los docentes de la básica primaria de los grados 3ero y 5to de la Institución Educativa Nuestra Señora de La Candelaria, para el desarrollo de la comprensión lectora.
3. Organizar, desde una dinámica estructural y funcional, la planeación didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora en el nivel de básica primaria.

**INSTRUMENTO DE VALORACIÓN GENERAL****IDENTIFICACIÓN DEL EVALUADOR DE LOS INSTRUMENTOS**

Nombre: _____

Título de Maestría: _____

Universidad: _____

Título de Doctor(a): _____

Universidad: _____

Tiempo de dedicación a la investigación educativa: _____ años.

1. ¿Considera usted que los Instrumento propuestos permiten recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuestos?:

Sí: ☒ ¿Por qué?*Se corresponden con los objetivos
identificados*

No: _____ ¿Por qué?

2. ¿Considera usted que los instrumentos están bien diseñados?:

Sí: ☒ ¿Por qué?*Sí, después ajustes de formato
en algunos casos*



No: _____ ¿Por qué?

3. ¿Considera usted que los instrumentos son coherentes con el tipo de investigación?:

Sí: ☒ ¿Por qué?

No: _____ ¿Por qué?

4. Considera Ud. que los instrumentos son válidos para el estudio:

Sí: ☒ ¿Por qué?

No: _____ ¿Por qué?

Firma del Evaluador: _____

No. Cédula: _____

[Firma]
CE 575869



VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

IDENTIFICACIÓN DEL EXPERTO

Nombre: Darcy Casilla Matheus

Título de Maestría: Maestría en Pedagogía

Universidad: Universidad del Zulia

Título de Doctor(a): Doctorado en Ciencias Humanas

Universidad: Universidad del Zulia

Tiempo de dedicación a la investigación educativa: 42 años.

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN:

Planeación didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora en básica primaria

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

OBJETIVOS GENERALES:

Proponer lineamientos metodológicos para la planeación didáctica, que favorezcan el desarrollo de la comprensión lectora, en el nivel de básica primaria.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Describir el proceso de comprensión lectora, en los estudiantes de los grados 3° y 5° de básica primaria, de la Institución Educativa Nuestra Señora de La Candelaria.
2. Analizar el proceso de planeación didáctica, desarrollado por los docentes de la básica primaria de los grados 3ero y 5to de la Institución Educativa Nuestra Señora de La Candelaria, para el desarrollo de la comprensión lectora.
3. Organizar, desde una dinámica estructural y funcional, la planeación didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora en el nivel de básica primaria.



INSTRUMENTO DE VALORACIÓN GENERAL

IDENTIFICACIÓN DEL EVALUADOR DE LOS INSTRUMENTOS

Nombre: Darcy Casilla Matheus

Título de Maestría: Maestría en Pedagogía

Universidad: Universidad del Zulia

Título de Doctor(a): Doctorado en Ciencias Humanas

Universidad: Universidad del Zulia

Tiempo de dedicación a la investigación educativa: 42 años.

1. ¿Considera usted que los Instrumento propuestos permiten recolectar la información que aporta al logro de los objetivos propuestos?:

Sí: x ¿Por qué? Se observa coherencia y solicito que reflexionen sobre cómo relacionar esa cantidad de elementos que deben estar relacionados

No: _____ ¿Por qué?

2. ¿Considera usted que los instrumentos están bien diseñados?:

Sí: x ¿Por qué? Bien claros, lenguaje adecuado

No: _____ ¿Por qué?

Acti
Ve a



3. ¿Considera usted que los instrumentos son coherentes con el tipo de investigación?:

Sí: x ¿Por qué? Son coherente y pertinentes

No: ¿Por qué?

4. Considera Ud. que los instrumentos son válidos para el estudio:

Sí: x ¿Por qué? Si, salvo pequeñas observaciones

No: ¿Por qué?

Firma del Evaluador: Darcy Casilla Matheus

No. Cédula: 4522714